

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Merili Belger

Refleksioon Saksamaa koolipraktika kogemustele toetudes

magistritöö

Juhendaja: Tiiu Kadajas, MA

Läbiv pealkiri: Koolipraktika Saksamaal

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Tiiu Kadajas, MA

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: nimi (teaduskraad)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2013

## Sisukord

1.	Sissejuhatus .....	4
2.	Teoreetiline ülevaade .....	7
3.	Uuringu metoodika.....	11
3.1	Valim .....	12
3.2	Mõõtevahendid .....	13
3.3	Protseduur .....	13
4.	Projekt „Lühipraktika“ .....	15
4.1	Projekti tutvustus .....	15
4.2	Projekti „Lühipraktika“ algus osavõtja pilgu läbi .....	16
4.3	Projektis osalemise põhjused .....	17
5.	Projekti „Lühipraktika“ esimese nädala analüüs .....	20
5.1	Koolitused Lübeckis .....	20
5.2	Tudengite hinnangud Lübecki koolitustele .....	21
5.2.1.	„Lõbus grammatika õppimine ja õpetamine“ .....	21
5.2.2.	„Tänapäeva Saksa filmid ja filmide kasutamine õppetöös“ .....	22
5.2.3.	Koolitused „Koolisüsteem minu kodumaal“ ja „Saksamaa kooliharidussüsteem“ .....	23
5.2.4.	„Elulookirjelduse koostamine“ .....	23
5.2.5.	Ühised üritused. ....	24
5.2.6.	„Saksamaa sotsiaalne võrgustik“ .....	24
5.2.7.	Koolitused mida oleks soovitud projekti käigus saada.....	25
6.	Projekti „Lühipraktika“ käigus saadud õpetajatöö kogemus .....	26
6.1	Praktikabaasis toimuva lühitutvustus .....	26
6.2	Praktikakoolide lühitutvustus.....	26
6.3	Tudengite tõlgendused projekti käigus saadud kogemustele.....	28
6.3.1.	Õpetajatöö kogemus.. ....	28
6.3.2.	Keeleoskuse paranemine .....	30

6.3.3. Saksamaa kultuuri/eluolu puudutavate teadmiste areng.....	31
6.3.4. Uued kontaktid.....	32
6.3.5. Kogemus uues keskkonnas hakkama saamiseks.....	32
6.4 Autorefleksioon projekti käigus saadud kogemustest .....	33
6.4.1. Vaadeldud tundide ja kooliürituste kogemus .. ..	33
6.4.2. Iseseisvalt antud tundide kogemus.....	38
6.4.3. Näide iseseisvalt antud saksa keele tunnist.....	39
7. Tulemused .....	42
8. Arutelu.....	44
9. Kokkuvõte.....	46
10. Summary.....	47
11. Tänuõnad .....	48
12. Autorsuse kinnitus.....	49
13. Kasutatud kirjandus ja allikad:.....	50

## 1. Sissejuhatus

Käesolev magistritöö „Refleksioon Saksamaa koolipraktika kogemustele toetudes“ on 2012. aastal läbi viidud kvalitatiivne etnograafiline uurimus mis toetub sotsiaalkonstruksionismi- ja Piaget' intellekti arengu teooriatele. Töö eesmärgiks oli uurida, kuidas osalejad tõlgendasid projekti käigus saadud kogemusi ning kohanesid ning said hakkama võõras keskkonnas uute oludega. Lähtudes uurimuse eesmärgist said püstitatud uurimusküsimused:

- Millistel põhjustel osaleti projektis?
- Kuidas hinnati projekti käigus külastatud koolitusi?
- Kuidas tõlgendasid osalejad projekti käigus saadud kogemusi?

Oma bakalaureusetöös „Etnograafia koolikümbluses osalemisest“ (Kerge, 2010) uurisin õpetajakoolituse tudengite kogemusi Eestis praktika sooritamisel. Magistriõppes avanes mul võimalus osaleda rahvusvahelises praktikaprojektis Saksamaal ning uurida eri riikide tudengite isiklikele kogemustele toetuvaid tõlgendusi praktika käigus kogetule.

Ajavahemikus 23.01.2012 – 24.02.2012 viidi Saksamaal Schleswig-Holsteini liidumaal läbi projekt „*Lühipraktika*“ (autori märkus: saksa keeles „*Mini-Referendariat*“, eesti keeles „*lühiajaline praktika*“). Käesolevas töös uuriti projektis osalenud kõigi kümne saksa keele pedagoogikaalaste õpingute tudengite kogemusi. Praktikandid olid pärit kolmest erinevast riigist: Eesti, Soome ja Leedu. Projekti viis läbi *Saksamaa Välisesindus* (autori märkus: *Deutsche Auslandsgesellschaft*, organisatsioon mis tegeleb Saksamaa rahvusvaheliste suhetega, muuhulgas tegeleb välisriikide saksa keele õpetajate täiendõppe koordineerimisega Saksamaal).

Käesolev töö tugineb minu kui uurija autorefleksioonil ning projektis „*Lühipraktika*“ osalenud üliõpilaste etnograafilisel uurimisel. Tudengid elasid projekti ajal kohalike õpetajate peredes, osalesid esimesel nädalal Lübecki linnas projektiks ettevalmistavatel koolitustel ning viibised seejärel kolm nädalat Schleswig-Holsteini liidumaa erinevates koolides, sooritades seal nii vaatlus- kui ka tundide andmise praktikat.

Koolides viibitud aja vältel olid praktikandid abiõpetaja rollis, võeti osa tunni planeerimisest, valmistati juhendaja kaasabil ette ainetunde ning anti ka iseseisvalt tunde. Projekti üks eestvedajatest Martin Herold ütles avaüritusel osalevatele tudengitele: „Parim viis keele õppimiseks ja praktiseerimiseks on viibida konkreetse keele kultuurispetsiifilises keskkonnas.“

Korraldajate poolt oli praktika eesmärgiks siduda pedagoogiliste õpingute jooksul omandatu praktikaga ning anda tudengitele rohkem teadmisi Saksa kultuuri ja keele kohta.

Töö arusaadavuse eesmärgil pean oluliseks välja tuua, et Eesti koolisüsteem erineb ülesehituselt Saksamaa omast. Saksamaal jaotatakse õpilased olenevalt liidumaast pärast neljandat või kuuendat klassi vastavalt õpitulemustele erinevate koolitüüpide vahel.

Madalama õpitulemusega lapsed suunatakse põhikooli astmesse, kõrgema õpitulemusega lapsed gümnaasiumisse. Valimi moodustanud tudengid viibisid praktika jooksul erinevat tüüpi koolides: üldhariduskoolis, erikoolis ning gümnaasiumis. Saksamaa koolisüsteem jaguneb (Allgemein bildende..., s.a.; Schneider & Tiebenb, 2011):

- 1) Lasteaed (*Kindergarten*) - (kuni 6. eluaastani);
- 2) Algkool (*Grundschule*) - (1.-4. klassini, osades liidumaades on 6. klassini nn. vaheetapp (*Orientierungsstufe*) algkooli ja järgneva koolitüübi vahel);
- 3) Põhikool (*Hauptschule*) - (4./6.-9. klassini);
- 4) Reaalkool (*Realschule*) - (4./6.-10. klassini);
- 5) Üldhariduskool (*Gesamtschule*) - (4./6.-..., ühendab endas Schleswig-Holsteini liidumaal põhikooli ja reaalkooli, osades liidumaades eelnevaid pluss lisaks gümnaasiumi astet. Selle koolitüübi eripäraks on, et erineva tasemega õpilased õpivad koos ühes klassis);
- 6) Gümnaasium (*Gymnasium*) - (4./6.-12./13. klassini).

Tartu Ülikooli arengukava 2009 - 2015, rakenduskava 2010 - 2013 (2009) eesmärk sooses üliõpilastega on sõnastatud järgmiselt: „ülikoolis õpib rahvusvaheline, võimekas, teadlikult eriala valinud ja motiveeritud üliõpilaskond, kes rikastab oma mitmekesise taustaga õppe- ja teaduskeskkonda. Üliõpilased osalevad aktiivselt ülikooli kui organisatsiooni arendamises ning räägivad kaasa ühiskonna arengu tähtsates küsimustes. Ülikooli lõpetajatel on rahvusvaheline õpikogemus ning nad on võimelised edukalt sisenema tööturule. Oluliselt on suurenenud doktorantide arv ning täiskasvanud õppijate, sh täiendus- ja ümberõppes osalejate arv“ (lk 5). Seega on üheks eesmärgiks, et üliõpilased omaksid rahvusvahelist õppekogemust.

Käesoleva magistriöö esimene osa pealkirjaga „*Lühipraktika*“ on järgmiselt üles ehitatud:

- Projekti tutvustus;
- Projekti „*Lühipraktika*“ algus osavõtjate pilgu läbi;
- Projektis osalemise põhjused.

Teine osa „Projekti „*Lühipraktika*“ esimese nädala analüüs“ koosneb osadest:

- Koolitused Lübeckis;
- Tudengite hinnangud Lübecki koolitustele;

Kolmas osa kannab nime „Projekti „*Lühipraktika*“ käigus saadud õpetajatöö kogemus“ ja hõlmab endas teemasid:

- Praktikabaasis toimuva lühitutvustus;
- Praktikakoolide lühitutvustus;
- Tudengite tõlgendused projekti käigus saadud kogemustele;
- Autorefleksioon projekti käigus saadud kogemustest.

Töö viimases osas on esitatud tulemused ja analüüs.

## 2. Teoreetiline ülevaade

Antud magistritöö teoreetiliseks aluseks on võetud sotsiaalne konstruksionism eesmärgiga uurida projektis „*Lühipraktika*“ osalenute tõlgendusi projektis saadud kogemustele. Praktika käigus tuli mul kohaneda teises kultuuris uute oludega ning autorefleksiooni aluseks valisin Piaget' intellekti arengu teooria järgi kohanemisteesooria.

Magistritöö eesmärgiks oli uurida kuidas tudengid tõlgendasid projekti käigus saadud kogemusi; kuna sain ise projektis osaleda ning soovisin uurida osalejate tõlgendusi, siis sobis töö jaoks kõige paremini sotsiaalkonstruksionismi teooria.

Sotsiaalse konstruksionismi rajajateks peetakse sotsiolooge P. Bergerit ja T. Luckmanni, kelle kontseptsiooni järgi on reaalsus teadmine, mis juhib inimese käitumist. Tuleb arvestada sellega, et igal indiviidil on reaalsusest erinev ettekujutus. Reaalsus on sotsiaalselt konstrueeritud ning sotsiaalsed nähtused kujunevad välja interaktsioonide käigus (Berger & Luckmann, 1991). Kripsi (2011) järgi mõjutavad inimesed üksteist suhtlemise käigus ning see on vastastikune protsess; seda vastastikust protsessi nimetatakse interaktsiooniks ja see haarab endasse mõtlemise, emotsioonid, verbaalse ning mitteverbaalse käitumise. Burr (2003) kirjutab, et sotsiaalkonstruksionismi teooria kohaselt ei ole objektiivseid fakte ning inimeste teadmised kujunevad läbi kogemuste ja omavahelise suhtlemise - teadmised maailmast konstrueeritakse inimeste poolt oma igapäevase suhtlemise käigus. Arusaamine maailmast ei ole objektiivse vaatluse tulemus, vaid hoopis sotsiaalne protsess ning interaktsioon, mille käigus inimesed on üksteisega seotud.

Seega on tähtsad märksõnad sotsiaalkonstruksionismi teoorias „mõistmine“ ning „suhtlemine“ ning reaalsus mis konstrueeritakse suhtlemise käigus. Soov mõista sobib kokku ka minu etnograafilise uurimuse eesmärkidega, nagu Laherand (2008) kirjutanud on: „etnograafiline uurimuse eesmärgiks on mõista inimese tegevust ja sellega seotud sotsiaalseid tähendusi konkreetses keskkonnas“ (lk 106).

Töö autorefleksiooni aluseks on psühholoogias kognitiivset suunda esindava Jean Piaget' intellekti arengu teooria, mille järgi on teadmistel konstruktiivne iseloom, st. me konstrueerime ise oma teadmised ümbritsevast maailmast, liites olemasolevatele kogemustele üha uusi. Need inimese mälu salvestunud kogemused muudavad meie edasise tegevuse sihipärasemaks ja annavad meile suurema kontrolli ümbritseva keskkonna üle (Krull, 2000). See teooria ei lähe seega vastuollu sotsiaalkonstruktivismi teooriaga.

Piaget' (1996) järgi peitub inimese aktiivsuse allikas temas endas. Seda kus asub inimese aktiivsuse allikas, vajame selleks, et mõista, mis inimest Piaget' teooria järgi õppima ajendab ja kuidas see protsess toimub.

Õppimine saab alguse indiviidi sisemisest aktiivsusest, mis omakorda väljendub huvina keskkonna vastu. Inimese areng on pidev indiviidi ja keskkonna vastastikuse toime protsess, mille käigus toimubki teadvuses uute skeemide konstrueerimine. (Beard, 1969; Krull, 2000; Piaget', 1996). „Skeem tähistab teadvuses kujunevaid tunnetuslikke, sõnalisi ja käitumuslikke konstruktsioone“ (Krull, 2000, lk 107). Inimintellekt konstrueeritakse Piaget' (1996) järgi adaptatsioonide ja skeemide organiseerimise (ehk korrastamise) käigus. Adaptatsioon on kohandumine keskkonnaga läbi assimilatsiooni- ja akommodatsiooniprotsessi tasakaalustumise (Beard, 1969).

Assimilatsioon ehk samastumine tähendab seda, et reageeritakse stimuleerivatele objektidele ja situatsioonidele juba olemasolevate väljakujunenud skeemide alusel. Akommodatsioon ehk kohanemine väljendab muutust inimese reageeringutes tingituna tajust, et olemasolevad skeemid ei ole adekvaatsed ega sobi taotletava eesmärgi saavutamiseks, seega muutub vajalikuks uute kogemuste tulemusena modifitseerida uued skeemid (Beard, 1969).

Akommodatsioon ja assimilatsioon esinevad alati koos (Beard, 1969; Krull, 2000). Seda põhjusel, et skeemid ei tööta igas situatsioonis sajabrotsendiliselt, seda siis kui teeme harjumuspäraseid asju teises situatsioonis. Näiteks anname allkirja uues situatsioonis - mitte tavapäraselt laua taga istudes, vaid hoopis majaseinale toetatud diplomaadikohvril (Krull, 2000).

Piaget' järgi on inimese huvi suunatud tasakaalu saavutamisele teadvuses olemasolevate kogemuslike skeemide ja väliskeskkonnas tajutava vahel ning õppimine käivitub siis, kui teadaoleva ja tundmatu vahel on mõõdukas ebakõla (liiga suur ebakõla huvi ei tekita). Tasakaalu saavutamise protsessi nimetab ta tasakaalustamiseks ning see on igasuguse õppimise liikumapanevaks jõuks. Inimesed püüavad akommodatsiooni- ja assimilatsiooniprotsessiga korrastada oma kogemust (paktikat) ning anda sellele arukamat tähendust, saavutamaks olemasolevate skeemide ja kogemuslikust praktikast laekuva informatsiooni kooskõla (Krull, 2000).

Projekti „*Lühipraktika*“ kohta senini ühtegi publitseeritud uurimust ei ole. Küll on tehtud uurimusi ning statistikaid tuntud üliõpilasvahetusprogrammi Erasmus kohta, näiteks K. Kiisleri publitseerimata kvantitatiivsel meetodil läbiviidud magistritöö „Erasmuse



üliõpilasvahetus Eestis 1999-2004“ ja 2012. aastal SA Archimedes Hariduskoostöö keskuse tellimisel valminud K. Vakmanni uurimus „Comeniuse õpetajapraktika programmi mõju analüüs“.

Siinkohal lühike ülevaade eelpool mainitud programmidest. „Erasmus on Euroopa elukestva õppe programmi kõrghariduse allprogramm. Erasmuse programmi eesmärk on parandada kõrghariduse kvaliteeti ja tugevdada selle Euroopa mõõdet, toetada kõrgkoolide ja ettevõtjate rahvusvahelist koostööd, arendada innovatiivseid suundi kõrghariduses, suurendada kõrgharidusega seotud vaba liikumist Euroopas ning parandada õpingute ja kvalifikatsioonide võrreldavust ja ühilduvust kogu Euroopa Liidus“ (Mitmetahuline hariduskoostöö..., s.a.).

Erasmuse programmi algusaastal 1987 võimaldati programmi raames 3244 osaleval üliõpilasel 11-st riigist välismaal õppida. Kaksikümmend viis aastat hiljem on pea-aegu kolm miljonit tudengit kasutanud programmi pakutud võimalust välismaal õppida- või täiendkoolitust saada (Erasmus –Fakten..., 2012).

„Nende kümne aasta jooksul (1998–2008), mil Euroopa hariduskoostööprogrammid on olnud Eesti asutustele avatud, on programmid toetanud Eesti hariduse arengut detsentraliseeritud tegevuste kaudu kokku üle 400 miljoni Eesti krooniga. Kõige suurem on olnud kõrgharidusprogrammi Erasmus toetus (ca 180 miljonit krooni), järgnevad kutseharidusprogramm Leonardo (ca 134 miljonit krooni) ja üldharidusprogramm Comenius (ca 91 miljonit krooni)“ (Mitmetahuline hariduskoostöö, s.a., lk 10).

Katrin Kiisler (2005) märkis, et „perioodil 1999-2004 saatsid Eesti kõrgkoolid Erasmuse kaudu õppima 1319 üliõpilast, neist 183 99/00, 255 00/01, 274 01/02, 302 02/03 ja 305 03/04 õppeaastal“ (lk 47). Aastatel 2009/2010 läks Eestist Erasmuse kaudu välismaale ülikooli õppima 939 tudengit (Outgoing Erasmus students..., 2010). Nendest numbritest järeldub, et Erasmuse programmi populaarsus on aastatega suurenenud ning üliõpilased soovivad saada õppimise kogemust välismaal.

Comeniuse programm on osa elukestva õppe programmist ning seda (sh õpetajapraktikat) finantseerib Euroopa Liit. Seda praktikaprogrammi koordineerib Eestis SA Archimedese Haridustöö keskus (Vakmann, 2012).

Lisaks Erasmuse ja Comeniuse programmile on Eesti haridustöötajad osalenud veel Leonardo da Vinci (lähetusprojektides osalevate kutsehariduse spetsialistide täiendkoolitus), Grundtvig (täiskasvanute koolitajate ja täiskasvanuhariduse valdkonna töötajate täiendkoolitus) ja haldusjuhtide õppelähetuse programmides (hariduspoliitika alased

õppelähetused koolijuhtidele, haridusametnikele ja sotsiaalsetele partneritele kõikidest hariduse valdkondadest). Aastatel 2007-2010 õpirändes osalenud 1789 haridustöötajat jagunesid erinevate allprogrammide vahel järgmiselt: Comenius (249 stipendiaati), Erasmus (860 stipendiaati), Leonardo (503 stipendiaati), Grundtvig (65 stipendiaati) ja haridusjuhtide õppelähetuse programm (112 stipendiaati). Lisaks õpetajatele kaasati statistikasse veel õppejõud, täiskasvanute koolitajad, asutuse juhid/juhtkonna liikmed, haridusametnikud, üldhariduse spetsialistid, kõrghariduse spetsialistid, täiskasvanuhariduse spetsialistid ja administratiivtöötajad. Protsentuaalselt võttis kõige rohkem õpetajaid osa Comeniuse programmist (83% osalejatest) (Rahvusvahelise õpirände..., s.a.).

Seega pakutakse Eesti haridustöötajatele võimalust osaleda mitmesugustes erinevates rahvusvahelistes projektides. Käesolev töö reflekteerib magistriõppe tudengitele suunatud projektis „Lühipraktika“ osalenute kogetut.

### 3. Uuringu metoodika

Etnograafiline meetod sobis Saksamaal toimunud praktika uurimiseks kõige paremini, kuna võimaldas lisaks uuritavatelt kogutud andmetele, tehtud intervjuudele ja kogutud materjalidele, kasutada ka oma isikliku osalemise käigus saadud andmeid. Tegemist on kvalitatiivse uurimusega, mille koostamiseks kasutasin etnograafilist lähenemist. Selle andmekogumismeetodi kohta on Rantala (2006, viidatud Laherand, 2008 j) järgmist kirjutanud „etnograafilise uurimuse eesmärgiks on mõista inimese tegevust ja sellega seotud sotsiaalseid tähendusi keskkonnas. Uuriija kogub andmestiku ise ning võib samas ka ise olla üks uurimisobjekt. Etnograafilise uurimuse keskne mõiste on *välitöö*. Ehkki uurijate hulgas pole üksmeelt küsimuses, mida etnograafiline uurimus endast täpselt kujutab, nõustub siiski enamik neist sellega, et etnograafilise uuringu tegemiseks on vajalik periood, mille käigus etnograaf võtab osa uuritavate igapäevastest tegemistest“ (lk 103).

Laherand (2008) „kolme olulise metodoloogilise printsiibina, mida etnograafilise uurimuse puhul on rõhutatud, võiks nimetada naturalismi, mõistmist ja avatust“ (lk 106). Naturalismi puhul on Laheranna (2008) järgi tähtis uurija püüd tabada inimeste käitumise loomulikku iseloomu nende loomulikus keskkonnas. Mõistmise all mõeldakse tema sõnul etnograafilises uurimuses seda, et inimese tegevus pole lihtsalt reaktsioon teatud stiimulitele, vaid eeldab ka nende stiimulite tõlgendamist ja oma reaktsioonide mõtestamist; avastamiseks etnograafilises uurimuses peetakse toetumist avastusele ehk siis induktiivsele loogikale.

Uuriija kogub mitmekesist infot, osaleb välitöös, vaatleb ja ühtlasi osaleb vaadeldavas tegevuses ning viib läbi intervjuusid (Laherand, 2008, lk 103-108). Lisaks uurimustöö eesmärgile püstitasin uurijana endale praktikaeesmärgid, milleks olid: osaleda, kogeda, reflekteerida ja analüüsida projekti „*Lühipraktika*“ käigus saadud andmeid läbi autorefleksiooni ning koguda mitmekesist materjali projektis osalenute käest.

Autorefleksioon tugines minu isiklikule päevikule, praktikapäevikule ja vaatlusandmetele. Kogutud materjalid said täiendust nii intervjuudest, kui etnograafilisest vaatlusmaterjalist, mis aitasid mul paremini saadud kogemusi mõista ja analüüsida.

Atkinson ja Hammersley (1995) kirjutavad etnograafilise uurimuse kohta, et inimeste tegevust uuritakse igapäevases kontekstis selle asemel, et kasutada uurja poolt loodud tingimusi nagu näiteks eksperimentaalsetes olukordades või struktureeritud intervjuudes - teiste sõnadega toimub „välitöö“ (lk 3).

Intervjuud olid etnograafiliseks materjaliks, mis aitasid mul paremini enda kogemust mõista ning toetasid etnograafilist lähenemist, mille käigus osalesin uurijana „välitööl“.

Refleksioon aitab saadud kogemusi näha uuest vaatevinklist, andes õpetajale võimaluse mõista oma tegevuse eesmärki ja mõtet. Õpetamise kogemus on palju suurema väärtusega, kui raamatutest loetud, või koolis omandatud teoreetilised teadmised. Refleksioon võimaldab praktilisel olles rohkem keskenduda eesmärgile ja samuti on oluline kogemusest õppimine. Seda võib läbi viia üksinda või grupis sõltuvalt sellest, millised eesmärgid on seatud. Eneserefleksioon koolis tähendab individuaalset praktikat klassiruumis ja grupirefleksioon on seotud kollektiivse või grupipraktikaga. Mõlemad refleksiooni liigid täiendavad üksteist (Teo & Tan, 2011).

### 3.1 Valim

Laherand (2008) ütleb, et uurija kohustus on andmeid analüüsides ja tõlgendusi uurides kaitsta uuritavate anonüümsust nii, et uuritavaid ja sündmuste toimumiskohti ei oleks võimalik ära tunda. Uuritavad olid nõus, et avaldan oma töös projekti nime ja toimumisaasta, andmaks aimu projekti olemusest. Anonüümsuse tagamiseks olen uuritavate ütluste puhul töös varjunimesid kasutanud ning praktikakoolide kohta antav üldinfo ei võimalda teistel isikutel projektis osalenud koole tuvastada ja käesolevas töös osalenud uuritavate ütlustega kokku viia.

Laherand (2008) väidab, et kvalitatiivse uuringu puhul püütakse mõista pigem väikese arvu osalejate maailmavaadet ning valim ei ole nii suur nagu kvantitatiivsete tööde puhul. Valimi moodustasid projektis „*Lühipraktika*“ osalenud uurija ise välitöödel ja 9 õpetajakoolituse magistriastme tudengit kolmest erinevast riigist. Analüüsi aluseks sai seega kümne tudengi projektikogemus.

Eestist võtsid projektist osa 4 tudengit (kaasaarvatud käesoleva töö autor), 2 tudengit Soomest ja 4 tudengit Leedust. Käesolevas projektis osalenud tudengid olid kõik naissoost ja vanuses 22 – 35 eluaastat. Praktikandid olid oma õpetajaõpingute magistriõppe viimasel kursusel ning varasem erialane praktikakogemus välismaal puudus. Tudengite päritolumaal olid kõik peale 2 tudengi varem iseseisvalt saksa keele ainetunde andnud.

Üliõpilased viibisid Saksamaal erinevat tüüpi koolides (vaata Saksamaa koolitüüpide lühiülevaadet käesoleva töö sissejuhatuse osas): töö autor ning 4 tudengit praktiseerisid

üldhariduskoolis, 1 tudeng viibis erikoolis ning 4 tudengit olid gümnaasiumis. Väikseima õpilaste arvuga koolis õppis alla saja õpilase ning suurimas koolis üle 900 õpilase.

### 3.2 Mõõtevahendid

Etnograafilise uurimuse andmekogumismeetodite kohta kirjutab Laherand (2008), et „tüüpilises etnograafilises uurimuses on peamisteks andmekogumismeetoditeks intervjuud, vaatlused ja dokumentide kogumine. Vaatlusmeetoditest on eelistatud *osalusvaatlus*, mille käigus vaatleja ühtlasi osaleb vaadeldavas tegevuses” (lk 106).

Soovisin koguda materjali osalejate tõlgenduste kohta projektist, seepärast kasutasin intervjuu meetodit (individaalsed intervjuud projektis osalejatega, struktureerimata grüpiintervjuu, lisainformatsiooni kogumine maili teel). Kõigepealt viisin läbi struktureerimata grüpiintervjuu, mis kesti tund aega. Projekti viimasel nädalal viisin läbi 9 individaalset intervjuud, mis olid pikkusega 20-35 minutit. Intervjuude käigus uurisin projektis osalemise põhjuseid, hinnanguid koolitustele ning kultuuriprogrammile ning osalejate tõlgendusi projektis saadud kogemustele. Selgitasin, et oma töös esitan tulemused anonüümselt ning kasutan varjunimesid.

Lisaks kogusin erinevaid materjale – tegin märkmeid koolitustel ning lõpuseminaril, vestlesin ning pidasin kirjavahetust projekti korraldajatega (saamaks teada nende eesmäärke projekti läbiviimisel), vestlesin koolis õpilaste ning koolipersonaliga, suhtlesin võõrustavate peredega, täitsin praktikapäevikut, salvestasin audiomaterjale ning kogusin vaatlusandmeid.

### 3.3 Protseduur

Autorefleksiooni tarbeks kogusin erinevaid materjale, dokumente, vaatlusandmeid, pidasin helisalvestiste näol privaatselt päevikut ja täitsin praktikapäevikut. Helisalvestised olid pigem abistavaks materjaliks ja neid ei teinud iga päev, sest eesmärgiks oli täita isiklikku päevikut ja teha vaadeldud ning antud tundide põhjal praktikapäevik.

Töö etnograafilise poole tarbeks viisin projektis osalenud uuritavatega esmalt läbi struktureerimata grüpiintervjuu. Grüpiintervjuud alustasin avatud küsimusega: *mis teile seoses projektiga „Lühipraktikaga“ meenub?* Seeläbi andsin uuritavatele võimaluse ise struktureerida oma vastused lähtuvalt oma subjektiivsest reaalsusest. Grüpiintervjuuga

soovisin saada ülevaadet teemadest, mis uuritavatele „*Lühipraktika*“ projektiga seostusid. Mitmed autorid (Genzuk, 2003; Laherand, 2008) kirjutavad, et etnograafilist mõtlemist iseloomustab induktiivne loogika ehk toetumine avastusele ja uurijal ei tuleks piirduda mingite sõnaselgelt püstitatud hüpoteeside kontrollimisega. Seda seetõttu, et kui läheneda ilmingule eelnevalt püstitatud hüpoteeside kaudu, ei ole võimalik nähtuse tõelist olemust avastada, sest eelnevad oletused pimestavad meid.

Pärast seda, kui olin osaliselt transkribeerinud grüpiintervjuu, viisin viimasel praktikanädalal iga grupiliikmeka läbi individuaalse poolstruktureeritud intervjuu (kokku 9 intervjuud), mis aitas mul paremini igat uuritavat mõista. Need intervjuud olid isiklikumat laadi ja näitasid mulle palju selgemalt suhteid üliõpilaste, juhendajate ja õpilaste vahel ning osalejate tõlgendusi saadud kogemustele.

Lisaks osalejatele suhtlesin e-maili teel Martin Heroldiga, ühe projekti eestvedajaga, et välja selgitada korraldajate poolne nägemus projekti tekkest ja kulgemisest ning saada lisainfot projekti kohta.

Järgmise etapina, pärast intervjuude läbiviimist, viisin läbi kvalitatiivse analüüsi intervjuu transkriptide kodeerimise ja kategoriseerimisena. Laherand kirjutab, et (2008) „andmete analüüsi eesmärgiks on leida andmestikku iseloomustavaid üldmõisteid ja – seaduspärasusi. Uurimismaterjali analüüs tähendab materjali tihendamist, mis leiab aset kogu uurimisprotsessi jooksul“ (lk 111). Transkriptide korduval lugemisel ja analüüsimisel hakkasid eristuma sarnased kategooriad, mis kokku andsid nägemuse ühtsest tervikust.

Intervjuudest saadud tsitaadid olen töös märkinud kasutades *kursiivi*. Tsitaatides kasutan järgmisi sümboleid:

(.) – lühike, aga siiski selgesti eristuv paus

[tekst] – autori kommentaar/selgitus

(naer) – üldine naer

## 4. Projekt „Lühipraktika”

### 4.1 Projekti tutvustus

Esimest korda toimus *Saksamaa Välisesinduse* poolt läbi viidav projekt „Lühipraktika“ aastal 2008. Projekti toimumiskohaks on Schleswig-Holsteini liidumaa Saksamaal ning see on suunatud saksa keele õpetaja elukutset alustavatele tudengitele Põhja- ja Kirde-Euroopast. Kogu asjaajamine toimub saksa keeles. Projektid kestavad tavaliselt 5 - 10 nädalat, mille jooksul tudengid elavad Saksamaal kohalike õpetajate peredes ning sooritavad koolides praktika, mille käigus vaadeldakse tunde, ollakse abiõpetaja rollis ning antakse iseseisvalt vähemalt 8 saksa keele tundi (Mini-Referendariat, 2012).

Praktika eest on võimalik saada ainepunkte (Bologna ainepunktid), mis kajastub tudengite koduriigi ametlikus praktikas. „Lühipraktika“ projekti kaudu soovitakse saksa keele õpetajaks õppivatele tudengitele anda võimalus enese täiendamiseks Saksamaal. Osalejatele hüvitatakse elamiskulud, söök, koolitused ja kursusematerjalid. Lisaks kompenseeritakse Eesti ja Leedu üliõpilaste reisikulud. Seni on projektist osa võtnud järgmised riigid: Eesti, Soome, Rootsi, Leedu ja Poola (Mini-Referendariat, 2012). Projekti eestvedaja Martin Herold kirjutas, et aastal 2012 eraldas Saksa riik iga projektis osaleja kohta 1700 eurot.

Tudengid elavad projekti raames kahes erinevas perekonnas. Kõigepealt toimuvad esimesel nädalal koolitused ja ekskursioonid Lübecki linnas, kus asub projekti korraldava organisatsiooni peakontor. Seal saavad projektis osalejad omavahel tuttavaks ning sama riigi tudengid paigutatakse kahe kaupa peredesse elama. Pärast esimese nädala möödumist liigutakse edasi erinevatesse võõrustavatesse koolidesse Schleswig-Holsteini liidumaal ning asutakse elama kohalike õpetajate peredesse. Igas praktikabaasi koolis viibib tavaliselt üks tudeng.

Projekti kaudu soovitakse võimaldada üliõpilastel oma õpetamisalased oskused proovile panna, lisaks arendada nende keeleoskust ning anda aktuaalseid maiskonnaloo alaseid teadmisi Saksamaa kohta (Mini-Referendariat, 2012). Krull (2000) kirjutab, et „konstruktivistlikest ideedest lähtuv õppetöö korraldus soodustab *paindlike ja elulähedaste teadmiste kujunemist*. Need teadmised on hõlpsasti rakendatavad uutes situatsioonides, probleemide lahendamisel, arutlemisel ja edaspidisel õppimisel“ (lk 230). Praktika välisriigis eeldab tudengitelt oma teadmiste rakendamist uutes situatsioonides ning kogemuste interpreteerimisel.

#### 4.2 Projekti „Lühipraktika“ algus osavõtja pilgu läbi

Kuulsin saksa keele pedagoogika õppekava tudengitele mõeldud projektist „Lühipraktika“ esmakordselt 2010. aastal, kuid ei saanud siis projektist osa võtta. 2010. aastal õppisin Tartu Ülikoolis bakalaureuseastmes ning projekt on mõeldud eelkõige magistriastme tudengitele. Tartu Ülikooli õppejõud Christina Grübel mäletas, et olin 2010. aastal uurinud, kuidas sellest projektist osa võtta saab ning saatis mulle 2011. aasta sügisel pakkumise 23.01.2012 – 24.02.2012 Saksamaal Schleswig-Holsteini liidumaal toimuvast projektist „Lühipraktika“ osa võtta.

Enne otsustamist rääkisin 2010. aastal projektis osalenud Tartu Ülikooli tudengiga, kelle kontaktandmed sain oma õppejõult. Tema positiivse kogemuse ja soovitusena otsustasin kandideerida. Osalemiseks oli vaja täita ankeet oma kontaktandmetega, nägemusega ideaalsest tunnist ning oma õppemeetodite eelistusega. Projektis osalemiseks ei pidanud õpitulemusi kajastavaid pabereid esitama ning piisas avalduse esitamisest. Kaks nädalat hiljem sain kinnituse, et olen projekti kaudu praktikakoha saanud. Novembris saadeti täpne ajakava koos ürituste ning organisatoorsete küsimustega. Projektis osalejatele hüvitati nii elamis- kui ka sõidukulud. Saadetud materjalide hulgas olid muuhulgas kahe mind võõrustava perekonna kontaktandmed. Võtsin võõrustajaperelega e-maili teel ühendust ning leppisime kokku, kuidas ma Saksamaale jõudes majutusk kohta jõuan. Esimene perekond saatis mulle täpse busside sõidugraafiku ning piletite hinnakirja. Teise perega leppisime kokku, et nad tulevad mulle autoga raudteejaama vastu. See oli hea, et projektis osalejatele kompenseeriti tagantjärele linnaliini busside sõidupiletid ning osalejad said Lübeckis liikumiseks ühistranspordi nädalakaardid.

Hiljem intervjuude käigus selgus, et kõik projektist osa võtnud tudengid olid projektis „Lühipraktika“ osalemise võimalusest oma ülikooli õppejõududel kuulnud (info projekti kohta on kättesaadav ka organisatsiooni koduleheküljel). Võrdluseks tooksin Vakmanni (2012) Comeniuse õpetajapraktika programmi mõju analüüsi, mille kohaselt 30-st uuritavast 16 said infot projekti kohta vahetute personaalsete kontaktide kaudu ülikooli töötajatelt või sõpradelt-tuttavatelt. Lisaks saadi informatsiooni varasemalt Comeniuse projektis osalenutelt (10 tudengit) ning SA Archimedese Hariduskoostöö lehelt (9 vastanut). Seega on ülikoolide poolne info jagamine ning isiklikud kontaktid projektis osalejatega väga olulised, et info välispraktikast üliõpilasteni jõuaks.



Nii nagu minugi kogemuse puhul, saadeti ka teistele projektis „*Lühipraktika*“ osaleda soovijatele e-mail koos ankeediga, mis tuli täidetult Saksamaale projekti läbiviiva *Saksamaa Välisesinduse* aadressile saata. Materjalide kättesaamisel võtsid tudengeid neid võõrustavate perekondadega e-maili teel ühendust. Kaks tudengit said koolitusnädala võõrustajaperelt kuu aega hiljem vastuse, sest vastuvõtval perel puudus kodus Interneti kasutamise võimalus. Projekti kestel oli kõigil tudengitel Lübeckis veedetud aja jooksul võimalik *Saksamaa Välisesinduses* tasuta arvutiruumi kasutada.

#### 4.3 Projektis osalemise põhjused

Kidron (1999) ütleb, et täiskasvanut õppima ajendavateks motiivideks on tunnetushuvi rahuldamine, enesearendamine ning majanduslikud- ja sotsiaalsed kaalutlused. Intervjuudes nimetasid kõik tudengid ühe projektis osalemise põhjusena reisimisvõimalust ning huvi Saksamaa koolikorralduse, eluolu ja kultuuri vastu. Saksamaa kohta sooviti erialast lähtuvalt rohkem teada saada, et tulevikus saksa keele õpetajana paremini hakkama saada. Uuritavad olid ühel meelel, et keeletund ja kultuur käivad käsikäes. Kui uurisin, miks just konkreetses projektis osaleti, siis 5 tudengit 10-st nimetasid peamise põhjusena seda, et tegemist on erialase praktikaga ning sooviti saada erialast kogemust välismaal, lisaks saab projektis osalemise eest koduriigi ülikoolis ainepunkte ja projekti jooksul tehtud praktikat arvestatakse ametliku praktika osana. Ainepunktide arvestamise olulisust põhjendati sellega, et projektis „*Lühipraktika*“ osalemise tõttu jääks koduülikooli naastes väga vähe aega kohustusliku praktikate sooritamiseks, kuid kuna käesolevat praktikat arvestatakse ühe osana praktikast, siis on võimalik ilma lisasemestrit võtmata ülikooliõpingutega hakkama saada.

*Krista: „Kõigepealt ma mõtlesin (.) et tahaks välismaale reisima minna (.) siis kooliga seoses oli ikkagi peapõhjuseks see (.) et ma saan ühe osa siin [Autori kommentaar: Saksamaa koolides] antud tundidest oma kohustusliku praktika alla kirja panna (.) aga põhjuseid osalemiseks oli ikka mitu (.) näiteks on see kindlasti hea (.) kui cii viisse [Autori kommentaar: Curriculum Vitae] saab sellise kogemuse kirja panna (.) see ikkagi näitab võõrkeele head taset minu meelest“*

Viiest peapõhjusena erialast praktikat nimetanud tudengist kolmel oli praktika arvestuslik ja kahel hindeline. Hindelist praktikat sooritavad tudengid ütlesid, et projektis osalemine asendab täielikult kohustusliku osa nende õppekava praktikast juhul, kui nad

esitavad oma ülikoolile praktika juhendajate tundide analüüsid, hinnagud praktikandi antud tundidele, hakkamasaamisele õpetajana ning kokkuvõtva hinde praktika sooritamise eest. Kolmel üliõpilasel arvestatakse antud tunde ühe osana kohustuslikust praktikast, kuid see pole hindeline. Arvestuse saamiseks on vaja juhendava õpetaja poolset hinnagut läbi viidud tundidele ning üliõpilase pedagoogiliste hoiakute üldhinnangut. Võrdluseks toon Vakmanni (2012) uuringu, mille järgi 30-st osalejast 29 peamiseks praktikale kandideerimise põhjuseks oli soov saada õpetamiskogemust välismaal. Vakmanni uuringus sai valida mitu vastusevarianti ja populaarsuselt teisel kohal 24-ja osaleja jaoks 30-st, oli soov reisida. Minu töös tuli välja, et praktikale mindi sooviga reisida, kuid „*Lühipraktika*“ projektis osalemise seisukohalt, oli praktikakogemus välismaal peamiseks osalemise põhjuseks (pooltel juhtudest) ning sealjuures mängis rolli ka see, et praktikat arvestati üliõpilase õppekavas. Minu uurimuses ütlesid kaks tudengit (kes ei pidanud selles projektis osalemise juures ainepunktide saamist oluliseks), et neil on kohustuslikud praktikad juba läbitud ning neil ei ole praktika eest ainepunkte üle vaja kanda kuid leidsid, et oleksid ka ise seda võimalust kasutanud. Nemad tõid oma osalemise peamise põhjusena välja selle, et nad loodavad välispraktika kaudu tööturul eelist saada.

*Anneli: „Välispraktika näitab tööandjale (.) et ollakse konkurentsivõimeline ja mobiilne“*

Vakmanni (2012) uuringu järgi oli 21 osaleja jaoks 30-st väga oluline soov parandada oma karjääriväljavaateid ning 23 osaleja jaoks oli soov väljuda tavapärasest rutiinist. Rutiinist väljumist minu intervjuudes ei mainitud.

Kaks tulevast pedagoogi ütlesid, et nemad otsustasid projektis osaleda, kuna soovisid praktika käigus enne tööotsingutega alustamist oma saksa keele oskust parandada ning täiendada. Üks tudeng soovis praktika läbi rohkem Saksa kultuurist teada saada (temale oli peamiseks motivaatoriks see, et elatakse kohalikes peredes, mis võimaldab saada kontakti sakslastega ning annab parema ülevaate kohalikest kommetest kui näiteks turismireis).

Vakmanni (2012) uuringus oli soov õppida võõrkeelt 19-ne vastaja jaoks väga oluline ning populaarsuselt viiendal kohal. 17-ne tudengi jaoks oli tähtis suurendada oma teadmisi sihtriigist.

Kõik tudengid rääkisid intervjuudes, et nende jaoks mängis olulist rolli, kuidas praktika nende ülikooliõpingutega kokku sobib (et ei peaks lisa-aastat võtma või õppereisi aeg ei kattuks eksamite ajaga). 2 tudengit rääkisid intervjuudes, et mitu õpilast nende koolist oleksid veel kandideerida soovinud, kuid loobuti, kuna projektis osalemise tõttu oleksid nad oma õpinguid pikendama pidanud.

Projektis „*Lühipraktika*“ osalenud üliõpilased pidasid enda jaoks oluliseks, et projekt jäi nende eksamiperioodi lõpu ja uue semestri algusaja vahele, seeläbi oli mahajäämus loengutest ning õppetööst minimaalne.

Peale õppetööga seonduva oli tähtsaks teguriks projektis osalemise rahastamine. Intervjuudes öeldi, et enne praktikat oli põhiküsimuseks see, kui suur osa kuludest stipendiumiga kaetakse.

*Anna: „Kuigi mu huvi saksamaa vastu on väga suur (.) siis minu vanematel poleks küll sellist võimalust olnud (.) et nad seda reisi toetada oleksid saanud (.) ülikooli ajal elan ju põhiliselt stipendiumist (naer) ja vanemate toetusest“*

„*Lühipraktika*“ projektis osalejatele kaeti kõik toitlustuse, majutuse ja koolituste materjalidega seotud kulud.

Tudengite ühine hinnang oli, et praktikakogemus õpitava keele „kodumaal“ annab tulevasele õpetajale hea võimaluse oma varasema keeleoskuse parandamiseks, uute erialaste teadmiste ja oskuste saamiseks ja õpetajakutse ning koolikorraldusega tutvumiseks teises riigis ehk siis Saksamaal.

Saadud tulemused olid Vakmanni (2012) tulemustega sarnased. Peamisteks osalemise põhjusteks olid soov reisida, saada õpetamiskogemus välisriigis, parandada oma karjääriväljavaateid, õppida võõrkeelt ning suurendada oma teadmisi sihtriigist. Erinevuseks oli, et Vakmanni uuringus olid lisaks nimetatutele välja toodud see, et sooviti väljuda tavapärasest rutiinist ning kandideeriti sõprade eeskujul. Minu läbi viidud intervjuudes peeti tähtsaks praktika arvestamist õppekavas ning et praktika aeg ei kattuks ülikooli eksamiperioodiga ning et projekti käigus kaeti kõik majutuse, transpordi, õppevahendite ning söögiga seotud kulutused.

## 5. Projekti „Lühipraktika“ esimese nädala analüüs

### 5.1 Koolitused Lübeckis

Saabusin 23.01.2012 lennukiga Lübeckisse ning sõitsin bussiga võõrustava pere juurde. Teine tudeng Eestist oli päev varem kohale jõudnud. Öhtul toimus koos projekti eestvedajate ja kõigi osalevate tudengitega tutvumisõhtu. Seal sain teada, et enamus üliõpilasi oli päev või paar varem Saksamaale saabunud. Kaks tüdrukut tulid nädal aega enne projekti algust Saksamaale ja kasutasid aega perekonnatuttavate külastamiseks. Lübeckis elas igas võõrustavas peres korraga kaks tudengit (samast riigist, et alguses oleks kergem kohaneda). Projekti jaoks olid valitud sellised pered, kus mõlemale peres viibivale tudengile oli kasutada omaette ruum.

Tutvumisõhtul räägiti iseendast, oma ülikoolist, varasemast Saksamaal viibimise kogemusest ning ootustest projektile. Tudengid rääkisid, et ootavad põnevusega praktikale asumist, kuid enne seda sooviksid saada grammatikaalaseid koolitusi. Grammatiliste vigade tegemist peljati rohkem kui seda, et aktiivse sõnavara hulk võiks sakslastele tunde andes piiratud olla. Projektis osalejad pidasid oma aktiivse ja passiivse sõnavara hulka piisavalt heaks, et probleemideta hakkama saada. Lisaks koolitustele sooviti külastada erinevaid koole, vaadelda tunde ning Lübecki linnaga tutvuda.

Esimesel nädalal toimusid projektis osalejatele erinevad koolitused ja üritused:

- kõigile projektis osalevatele tudengitele ühised hommiku- ja lõunasöögid restoranis, kas koos projekti korraldajatega või siis koolituste läbiviijatega restoranis (andis võimaluse muljete vahetamiseks ning koolitajatega läbitud teemade arutamiseks);
- intervjuu andmise alane koolitus (loeng, prooviintervjuude andmine ning läbiviimine, tulemuste analüüs ning arutelud);
- giidiga linnaekskursioon Lübeckis;
- koolitus: „Saksamaa kooliharidussüsteem“ (koolisüsteemi erinevused ja sarnasused erinevates Saksamaa liidumaades);
- kahe Lübecki linna kooli külastus koos tundide vaatlemisega (Albert-Schweitzer-Schule ja Thomas-Mann-Schule);
- grupitöö koos Harald Denckmanniga „Koolisüsteem minu kodumaal“;
- Katarina Räisänen-Sondermanni ettekanne Soome kooliharidussüsteemi ja PISA-testide kohta;

- koolitus Karen Springeriga teemal „Lõbus grammatika õppimine ja õpetamine“;
- elulookirjelduse (ehk Curriculum Vitae) koostamise ja töövestluse koolitus Friedrich-List-Schules;
- intervjuude läbiviimine Saksamaa koolisüsteemi kohta ja tulemuste analüüs koos Martin Heroldiga (kahestes rühmades uuriti inimestelt tänaval nende teadmisi ja arvamusi Saksamaa kooliharidussüsteemi kohta);
- muuseumi külastus (Buddenbrookhaus);
- Klaus Hartwigseni loeng teemal: „Saksamaa sotsiaalne võrgustik“;
- teatrietendus „Doig!“ külastus;
- Lüneburgi külastus koos Martin Heroldiga;
- koolitus teemal „Saksa keel ja õigekiri“ (muuhulgas väljendid noorte tänavakeelest);
- koolitus: „Tänapäeva Saksa filmid ja filmide kasutamine õppetöös“.

Intervjuudes uurisin üliõpilastelt nende ootuseid koolitustele, mida nad soovisid koolitustelt saada, kas nad oleksid teistsuguseid koolitusi vajanud ning milliste koolituste ja üritustega nad projekti raames kõige enam rahule jäid ja miks.

## 5.2 Tudengite hinnangud Lübecki koolitustele

Selles töö osas on välja toodud hinnangud koolitustele, mida intervjuueeritavad enim esile tõstsid. Koolituste eel räägiti, et soovitakse projekti käigus grammatika alaseid koolitusi saada, seega ei olnud üllatav, et kõik intervjuus osalenud kümme üliõpilast pidasid kõige vajalikumaks ning paremini õnnestunumaks Karen Springeri läbi viidud koolitust teemal „Lõbus grammatika õppimine ja õpetamine“.

5.2.1. „Lõbus grammatika õppimine ja õpetamine“. Koolitusel tutvustati erinevaid õppemänge ning need prooviti kursuse käigus ise läbi ning arutati, kuidas need mängud meeldisid ja miks.

Liis: „Varem ma ei ole ise pantomiimi proovinud teha (.) kuulnud ma seda meetodit muidugi olin (.) ja see tundus vähekene tobeda meetodina (.) tegelikult on see tore meetod ja ma kujutan ette (.) et seda saab eriti hästi esimest aastat saksa keelt õppivate õpilaste peal kasutada (.) muidugi on neil selle jaoks natukene sõnavara vaja (.) aga jah (.) see oli tore (.) et pantomiimi on tegelikult palju lõbusam teha kui see mõeldes tundub“

Põhjustena, miks see kursus kõige enam meeldis, toodi välja, et pärast koolitusnädalat minnakse ise koolidesse tunde andma ning grammatikaalaselt sai koolitusel enda jaoks

grammatikat meelde tuletada, lisaks saadi uusi mõtteid grammatikatunni põnevamaks muutmise jaoks ning Saksamaal kasutatavate aktiivõppemeetodite kohta. Koolitusel rõhutati, et Saksamaal kasutatakse tundides palju aktiivõppe meetodeid. Baum-Valgma & Šmõreitšik kirjutavad (2010): „Aktiivõpe:

- soodustab õppes osalejates üksteisest lugupidamist;
- kasutab õppes osalejate kogemusi;
- tagab ainesisu kasutamise õpilasele kohaselt;
- kasutab ainesisu erinevate probleemide lahendamiseks;
- ühendab mitmed lähenemisviisid, võimaldab õppeaineid lõimida;
- võimaldab arendada kriitilise mõtlemise osaoskusi (nt rühmatöö, arutelu);
- loob alused iseseisva õppija arenguks;
- annab tagasisidet õpilaste kogemustest, teadmistest ja oskustest.

Aktiivõppe käigus kogeb ja tegutseb õpilane ise, omandades tunduvalt rohkem, kui frontaalõppe käigus“ (lk 7).

Aktiivõppe meetodid olid tudengite hinnangul samasugused nagu päritoluriigis, ning see andis kindlustunnet, sest neid aktiivõppe meetodeid ollakse juba õpitud ja et Saksamaal kasutatakse sarnaseid meetodeid. Koolitustelt saadi uusi ideid erinevate meetodite kasutamise kohta. Koolituse plussiks peeti seda, et kõik mängud prooviti ise läbi. Veel mainiti, et kuigi kõigil üliõpilastel oli vähemalt üheksa-aastane saksa keele õppimise kogemus, siis enne Schleswig-Holsteini liidumaa koolidesse minekut kardeti kõige enam, et tehakse klassi ees olles grammatilisi vigu. Ka tundus Saksamaal saksa keelt emakeelena rääkivatele õpilastele saksa keele tundide andmine palju raskemana kui päritoluriigis. Seetõttu oldi rahul, et enne praktikakoolidesse suundumist oli võimalus aktiivõppe meetodeid ja grammatikat käsitlevat koolitust külastada.

5.2.2. „*Tänapäeva Saksa filmid ja filmide kasutamine õppetöös*“. Väga hea hinnangu sai kõigi poolt veel teinegi koolitus – „Tänapäeva Saksa filmid ja filmide kasutamine õppetöös“. Koolitusel räägiti lühidalt Saksamaa viimaste aastate parematest noortefilmidest koos katkendite näitamisega nendest filmidest. Koolitaja rääkis, mis teemade puhul ja kuidas neid filme koolis õppetöö käigus rakendada saaks. Näiteks filmis „Almanya“ kajastati Saksamaal aktuaalset türgi-saksa kogukonna probleemi. Neli intervjuueeritavat olid juba varem „Almanya“ filmi näinud. Praktikandid leidsid arutelu tulemusena, et saksa keele tunnis saaks selle filmi põhjal käsitleda stereotüüpide, keele, identiteedi, põlvkondade vaheliste suhete,

võõrtöölise, migratsiooni, jt. teemasid. Koolitusel anti mõtteid, kuidas filmi nii individuaalses õppetöös kui ka rühmatöös kasutada saaks. Koolituse plussidena toodi välja, et saadi ülevaade Saksamaa viimase aja filmidest ning et koolitaja seostas filmide sisu koolikeskkonnaga ning erinevate teemadega, kus neid tunnis kasutada saaks. Filmid on üks osa kultuurist.

Anneli: „Mulle meeldis et õpetaja oli ise praktiseeriv pedagoog ja neid filme oma õpilaste peal katsetanud (.) ja see meeldis et me neid filme tunnis vaadata saime ning õpetaja selgitused teemade kohta (.) kus neid kasutada saab (.) et koolitusel oli minu kui tulevase õpetaja jaoks suur praktiline väärtus“

5.2.3. *Koolitused „Koolisüsteem minu kodumaal“ ja „Saksamaa kooliharidussüsteem“*. Neli tudengit pidasid väga huvitavaks rühmatööd teemal „Koolisüsteem minu kodumaal“ ja koolitust „Saksamaa kooliharidussüsteem“. Kaks intervjuueeritavat seevastu leidsid, et viimatimainitud koolitus ei vastanud nende ootsutele, tundudes kohati igavana kuna koolitaja eeldas, et tudengitel on hea ülevaade Saksamaa kooliharidussüsteemist ning ilma üldpilti andmata eistati põhjalik statistika erinevuste kohta liidumaade lõikes. Ülejäänud intervjuueeritavad rääkisid, et nende eelteadmised olid piisavad, et räägitust aru saada ja et teinekord tuleb koolitajale öelda, kui millestki aru ei saada.

Koolitust „Koolisüsteem minu kodumaal“ peeti väga huvitavaks. Rühmatöö käigus leiti päritoluriikide koolide vahel erinevusi ja sarnasusi. Näiteks hinnatakse Leedu tudengite sõnul Leedus õpilasi kümnepallisüsteemis ja esimene positiivne hinne on „neli“. Algklassides toimub kujundav hindamine ja numbriliselt hindama hakatakse õpilasi alates kuuendast klassist. Põhikooli lõpus riigieksameid ei ole, vaid on võimalik sooritada vabatahtlikuse alusel üleriigilised tasemetööd.

Rühmatöö „Koolisüsteem minu kodumaal“ plussidena toodi välja, et oli huvitav kuulda projektis osalevate noorte tudengite endi käest, millisena nad oma kodumaa koolisüsteemi näevad ning mida selle juures plussidena või miinustena välja toovad. „*Lühipraktika*“ korraldajad rääkisid meile projekti lõpuseminaris, et nende jaoks on alati oluline olnud, et lisaks Saksamaale saaksid projektis osalejad teadmisi ka oma naaberriikide koolikorralduse kohta.

5.2.4. *„Elulookirjelduse koostamine“*. Neljale tudengile meeldis programmis olnud elulookirjelduse (ehk Curriculum Vitae, edaspidi lühendina CV) koostamise koolitust, kuna

nad ei olnud seda koolis eraldi teemana õppinud. Koolitajad rääkisid, et nende hinnangul on Saksamaal kutsekoolidesse kandidaatidel kesised teadmised CV koostamisest ja nende arvates tasub ikka ja jälle elulookirjelduse koostamise põhitõdesid üle korrata. Koolitus algas ajurünnakuga positiivsete isikuomaduste leidmiseks, seejärel asuti näidisena antud CV-s olevaid andmeid analüüsima. Lisaks CV- koostamisele õpiti veel motivatsioonikirja tegema ning tuli reaalselt koostada enda CV ja motivatsioonikiri ajalehes pakutavale töökohale kandideerimiseks. Koolituse lõpus viidi läbi töövestlus. Kuus tudengit kümnest ütlesid, et neile küll meeldis koolitus, ent et nemad said CV-koostamise alast koolitust juba keskkoolis, seda lausa erinevates ainetes ning otseselt sellelt koolituselt midagi uut enda jaoks teada ei saadud. Koolituse positiivse küljena nähti, et CV-d õpiti tegema saksa keeles ja saadi teada Saksamaal ametlikult kasutusel olevad väljendid ning koolituselt saadi kaasa praktilisi materjale saksa keele tundides kasutamiseks.

*5.2.5. Ühised üritused.* Lisaks vajalikele koolitustele hinnati väga positiivselt arutelusid restoranikülastuste käigus projektis osalejatega ning rikkalikku kultuuriprogrammi, mille käigus tutvuti giidide juhendatud ekskursioonide käigus Lübecki ja Lüneburgiga ning külastati Lübeckis teatrietendust „Doig!“. Huvipakkuvaks peeti Thomas Manni romaani aluseks olnud Buddenbrookhausi muuseumi külastust.

Intervjueeritavatele meeldis, et tegemist ei olnud puhtalt koolitustele mõeldud nädalaga ning ootustele vastavalt tutvustati ka Saksamaa kultuuri ning kohalikke vaatamisväärsuseid. Huvitavaks peeti kahe Lübecki kooli (Albert-Schweizer-Schule ja Thomas-Mann-Schule) külastust ning võimalust enne praktikakoolidesse suundumist tunde vaadelda ja saadud kogemusi teiste projektis osalejatega analüüsida.

*5.2.6. „Saksamaa sotsiaalne võrgustik“.* Peale ühe intervjueeritava (kes ütles, et soovib kunagi hiljem Saksamaale elama asuda) leidsid ülejäänud vastajad, et loeng teemal „Saksamaa sotsiaalne võrgustik“ oleks võinud programmist välja jääda. Põhjustena toodi välja, et loeng oli kuiv ega puudutanud otseselt õpetajakoolitust. Leiti, et selline koolitus oleks vajalik sisserändajatele mitte käesolevas projektis osalejatele. Väga detailselt räägiti sotsiaalabi süsteemist Saksamaal, haigekassast ja tervishoidu puudutavatest seadustest, sellest kuidas pensionid kujunevad ja milliste rahade eest seda kõike finantseeritakse. Õigusalsed terminid tundusid kohati liiga keerulised, mistõttu oli loengut raske jälgida. Intervjueeritavad leidsid, et selle asemel oleks võinud mõni erialane koolitus saksa keele grammatika või



õigekeelsuse kohta olla, kuna tunti, et neid teemasid oleks vaja enda jaoks veelkord üle korrata.

*5.2.7. Koolitused mida oleks soovitud projekti käigus saada.* Kõik uuritavad leidsid, et intervjuu tegemise ja läbiviimise alase koolituse asemel oleks võinud midagi muud olla. Öeldi, et pigem tunti puudust koolitusest, kus oleks räägitud probleemidest Saksamaal kooliklassides (näiteks distsipliiniprobleemidest, migratsiooniga seotud probleemidest) või siis Saksamaa õppekavasid tutvustavast koolitusest. Intervjuude tegemise oskust peeti küll oluliseks, ent selle praktika raames oleks võinud midagi muud olla, sest seda koolitust ei nähtud otseselt eesootava praktikaga seonduvaks.

Kokkuvõtvalt leidsid uuritavad, et enne praktikale suundumist oli neile koolitustest kasu – värskendati ja uuendati teadmisi nii saksa keele kui ka Saksamaa kohta. Kõige paremini hinnati koolitusi teemadel, mida peeti praktikaga seonduvalt enda jaoks tähtsaks, näiteks grammatika ja aktiivõppe meetodite alaseid koolitusi.

## 6. Projekti „*Lühipraktika*“ käigus saadud õpetajatöö kogemus

### 6.1 Praktikabaasis toimuva lühitutvustus

Pärast nädal aega kestnud praktikaks ettevalmistavaid koolitusi ja Saksamaa kohta teadmisi andnud kultuurisündmuseid suundusid praktikandid oma praktikabaasidesse. Praktikakoolid asusid erinevates paikades Schleswig-Holsteini liidumaal ning olid eelnevalt projekti läbiviiva organisatsiooni *Saksamaa Välisesindus* töötajate poolt välja otsitud. Tudengid jaotati koolide vahel vastavalt sellele ära, millises vanuseastmes lapsi õpetada sooviti ning kas kooli lähedal elav võõrustajapere oli tudengi majutamisel erisoove väljendanud (näiteks ei soovitud suitsetajat).

Projekti poolt oli ette nähtud, et kool võimaldab praktikantidel iga päev vaadelda 3 – 5 saksa keele tundi, üliõpilase soovi korral ka rohkem või vastavalt lisaerialale erinevate ainete tunde. Lisaks kohustuslikele ainetundidele võimaldab kool praktikandil osaleda lastevanemate koosolekutel, klassiüritustel, avatud uste päeval, jms. kooliüritustel.

Pärast vaatlusperioodi lõppu, said üliõpilased iseseisvalt vähemalt 8 saksa keele tundi anda. Iseseisvalt antud tunde hindas praktikabaasi poolt määratud juhendaja ning kirjutas antud tundide kohta iseloomustuse. Kaks tudengit vajasis praktika arvestamiseks kodumaal hinnagut koos hindegaga antud tundide läbiviimisele, kuna nende koolides asendas praktika välismaal täielikult kohustuslikku praktikat nende õppekavas. Kolm tudengit said praktikat ühe osana kohustuslikust praktikast oma õppekavas kasutada.

Praktikaperioodi lõppedes suunduti tagasi Lübeckisse, kus toimus koolitus teemal „Saksamaa viimaste aastate kirjandus“, praktika tulemuste hindamine koos projekti „*Lühipraktika*“ läbivijatega ning projekti läbimise tunnistuste kätteandmine.

### 6.2 Praktikakoolide lühitutvustus

Mind suunati Lübeckist ühte väikelinna, kus minu praktikakooliks sai üldhariduskooli (*Gemeinschaftsschule*) nimetust kandev kool. Selles koolis töötab ühtekokku 30 õpetajat, sotsiaalpedagoog ning õpib üle 400 õpilase. Tegemist on suhteliselt väikese kooliga, kus tuntakse üksteist nimepidi.

Schleswig-Holsteini liidumaal tähendab üldhariduskool (*Gemeinschaftsschule*) seda, et omavahel on ühendatud reaalkool (Saksamaal 5. klass kuni 10. klass) ja põhikool (5. klass kuni 9. klass). 10-nda klassi lõpus on pärast üldhariduskooli lõpetamist võimalik minna edasi õppima gümnaasiumisse või kutsehariduskoolidesse. Mõlema kooliastme lõpus tuleb vastava astme tunnistuse omandamiseks sooritada eksamid (Landesregierung Schleswig-Holstein, s.a.).

Minu praktikabaasi üldhariduskoolis õppisid õpilased kas 5. – 9. klassini (ja lõpetavad kooli põhikooli astme tunnistusega) või siis 5. – 10. klassini (lõpetavad kooli reaalkooli astme tunnistusega). Pärast 10-nda klassi lõpetamist on heade tulemuste korral võimalik minna edasi õppima gümnaasiumisse, kuid enamus õpilasi suundub õpetajate sõnul edasi valitud eriala kutsekoolidesse omandama.

Minu praktikakooliks olnud üldhariduskoolis pakutakse lisaks kohustuslikele ainetele valikaineid, millest põnevamad minu jaoks olid teatriõpetus ja kohaliku murraku õpe.

Kooli kollektiiv suhtus minusse väga sõbralikult ning tunti huvi selle vastu kust ma tulen ning kuidas nende kooli praktikale sattusin. Koolis valitses soe ja koostööd soodustav keskkond. Minu arengut õpetajana toetas pärast vaadeldud tundide andmist koos õpetajatega vaadeldud tundide üle arutlemine ning analüüsimine, lisaks sain paljundatud materjale tunnis käsitletud teemade kohta. Hindan oma kogemust nii oma praktikakooliga kui ka mind võõrustanud perekonnaga väga positiivseks.

Intervjuudest selgus, et mitte kõigi tudengite kogemused ei olnud sama positiivsed. Ühel tudengil tekkis konflikte nii pere kui ka kooliga. Kooliga seotud probleemid on välja toodud järgmises töö osas (vt 6.3.1. õpetajatöö kogemus).

Üliõpilased viibisid eri tüüpi koolides: töö autor ning 4 tudengit praktiseerisid üldhariduskoolis, 1 tudeng viibis erikoolis vaimsete erivajadustega lastele ning 4 tudengit praktiseerisid gümnaasiumis.

Koolid olid erineva suurusega, väikseimas õppis alla saja õpilase ning suurimas koolis üle 900 õpilase. Erinevad koolitüübid valiti välja vastavalt üliõpilaste kvalifikatsioonile ja soovile, millises vanuseastmes õpetada sooviti. Lisaks sellele ütlesid projekti korraldajad, et soovisid põhikooli õpetajatele anda võimaluse näha Saksamaal erinevaid koolitüüpe – põhikooli, reaalkooli, üldhariduskooli ja gümnaasiumit.

### 6.3 Tudengite tõlgendused projekti käigus saadud kogemustele

6.3.1. *Õpetajatöö kogemus.* Kümnest uuritavast kahel puudus varasem saksa keele tundide andmise kogemus. Ülejäänud praktikandid olid oma kodumaal varem saksa keele tunde andnud. Kaks tudengit, kellel kodumaal varasemat saksa keele tundide andmise kogemust ei olnud (olid osalenud vaatluspraktika tundides, kuid iseseisev saksa keele tundide andmise kogemus puudus täielikult), leidsid, et nende jaoks oli kõige raskem tunnis distsipliini hoida.

Üks varasema saksa keele tundide andmise kogemusega tudengitest rääkis, kuidas püüdis õpilasi pärast tunde klassi jääma sundida, et nad tegemata jäänud kodutööd järgi teeksid. Klass naeris tudengi välja ning kaheksa antud tunni järel tundis tudeng suurt kergendust, et ta enam sinna kooli minema ei pea. Vaatlustundide ajal olid suhted klassiga head olnud, kuid sellise peale tunde jätmise katse peale olevat suhted juhendaja ja õpilastega halvenenud. Tagantjärele leidis tudeng, et ta poleks pidanud proovima õpilasi pärast tunde jätta ja et juhendaja oleks pidanud olukorda sekkuma ning aitama tudengil lahendust leida mida tegemata kodutööde puhul ette võtta. Tudeng leidis, et probleemi tekkimist oleks aidanud see ära hoida, kui nad juhendajaga tundide ettevalmistamisel rohkem koostööd oleksid teinud – tudeng oli õpetajalt järgmised käsitletavat teemad küsinud ja iseseisvalt tunnid ette valmistanud. Konspektid vaadati päev enne tundide andmist koos juhendajaga üle ning juhendaja tegi soovitusi mida muuta võiks kuid ei öelnud midagi kodutööde kohta.

Pärast tunde jätmise juhtumi hetkel tundis tudeng ennast selles süüdi olevat, et õpilased tema antud kodutööd ei teinud ning arvas, et see võib mõjutada tema praktikahinnet. Praktika järel teistega kogemusi vahetades jõudis tudeng järelduseni, et ta oleks suhete parandamiseks pidanud pärast probleemi tekkimist klassile ja juhendajale selgitama, et tema kodumaal on kombeks esitatud kodutööd etteantud ajaks ära teha ja ta ei teadnud, et tema praktikakoolis on teistmoodi.

Tegemist on näitega, kus praktikant püüdis kasutada varasemalt omandatud kogemusi probleemi lahendamiseks ja käituda nagu oma kodumaal, kuid see käitumisviis ei sobinud uues keskkonnas ja oleks tulnud läbi akommodatsiooni kasutusele võtta uued käitumismudelid olukorraga toimetulekuks. Praktikal olles jättis tudeng sündmustele omapoolse seletuse andmata ning suhted klassiga ei paranenud.

Teised intervjuueeritavad rääkisid, et nemad panid juba vaatlustundides tähele, et Saksamaal võrreldes neile harjumuspärasega praktiliselt kodutööd ei anta ning olid tunde

planeerides kodutööde andmise või mitteandmise juhendajaga läbi arutanud. Seega on väga tähtis praktilisel olles tunde tähelepanelikult jälgida, juhendajatega suhelda ja probleemide tekkimisel juhendajale oma vaatenurka selgitada, et probleemidele koos lahendus leida. Igas kultuuris on oma erinevused millega arvestada tuleb. Praktika uues keskkonnas aitab erisusi märgata ja läbi suhtluse kohalikega on võimalik erinevusi mõista ja leida antud olukorras sobivad lahendused toimetulekuks.

Lisaks distsipliiniprobleemidele tõid mõlemad üliõpilased välja, et tunnikonspektis kirjas oleva ajakava täitmine ei õnnestunud enamikes tundides. Ka teised tudengid mainisid, et alguses oli raske ajakavast kinni pidada. Kuus üliõpilast (kõigil oli varasem tundide andmise kogemus) leidsid, et Saksamaal võtavad kirjutamisülesanded tunduvalt rohkem aega kui nende kodumaal. Intervjuu käigus toodi näide, kuidas õpilased olid tunnis öelnud, et nad oskavad kas kiiresti või ilusasti kirjutada, ent mõlemat korraga ei saa.

Iseseisvalt antud tundide kogemuse kasvades õnnestus ülesannetele kuluva aja planeerimine paremini – õpiti erinevatele tegevustele kuluvat aega paremini ette nägema. Samas leiti, et kunagi ei saa klassis kõiki tekkivaid olukordi ette näha ning pigem valmistada tunni tarbeks rohkem ülesandeid ette kui et vähem.

Kaks tudengit ütlesid intervjuudes, et Saksamaal kasutatakse palju enam aktiivõppe meetodeid kui nende kodumaal. Lisaks aktiivõppe meetoditele peeti Saksamaal enda jaoks uudseks projektiõpet rühmades ning õpimappide koostamist. Teised tudengid seda ei täheldanud, leiti, et aktiivõppe meetodeid kasutatakse ka nende kodumaal võõrkeele tundides aktiivselt, ka oldi õpimapi koostamise ja projektiõppega tuttavad.

Üheksa kümnest hindasid praktika käigus saadud kogemusi väga positiivselt. Intervjuudes mainiti läbi tiheda suhtlemise saavutatud head läbisaamist juhendajate, õpetajate ja õpilastega peamise tegurina praktika õnnestumiseks. Juhendajate puhul peeti oluliseks nende avatust praktikantide ideedele tunni läbiviimisel. Heatasemeliseks hinnati juhendajatelt saadud tagasiside kvaliteeti tundide läbiviimisele, tudengite esinemisoskusele ning kontaktide loomisele õpilastega. Ka kodumaa koolides hinnatakse tudengite arvates tundide läbiviimist samade kriteeriumite alusel, kuid öeldi, et huvitav oli saada tagasisidet teistsuguses keelekeskkonnas hakkamasaamise kohta.

Ka projekti läbiviijad said juhendajatelt tagasisidet praktikantide kohta. Juhendajad kirjutasiid projekti läbiviijatele tagasisidet tudengite tunnikonspektide, meetodite kasutamise ning suhtlemisoskuse kohta. Kahte tudengit kiideti eriliselt aktiivsuse ja hea esinemisoskuse

pärast. Negatiivse poole pealt mainiti, et kahe eelneva praktikakogemusega tudengi tunnid olid frontaaltunnid ning et võiks rohkem aktiivõppe meetodeid kasutada.

Soome, Eesti ja Leedu tudengid hindasid pärast praktikat saksa keelt emakeelena kõnelevatele õpilastele tundide andmist lihtsamaks, kui enne praktikale asumist tundunud oli. Esialgsed hirmud grammatikatundide ees tundusid peale praktikat naljakatena, kuna grammatikatunnid sai kodus eelnevalt ette valmistada ning kui jäi küsimusi, siis juhendajad aitasid meeleldi. Üks üliõpilane ütles, et tema juhendaja oli öelnud, et kohati oskas praktikant juhendavast õpetajast lihtsamini grammatikas uut osa lahti seletada ning sai juhendamise käigus seega uusi mõtteid grammatikatundide jaoks.

Kõik tudengid said oma võõrustajaperest, koolist või juhendajatelt materjale kaasa, mida nad oma kodumaal tundides kasutada saaksid. Saadud õppematerjalide hulgas oli raamatuid, paljundatud töölehti, mängu ning õpikuid. Pärast praktika lõppu jagasid tudengid huvitavamaid paljundusmaterjale omavahel, lisaks käidi raamatupoodides erinevaid õppemänge ostmas. Praktikale järgnenud kokkusaamine teiste tudengitega Lübeckis andis võimaluse praktikantidele kogemuste vahetamiseks.

*6.3.2. Keeleoskuse paranemine.* Uuritavad leidsid, et nende keeleoskus paranes projekti jooksul – omandati uut sõnavara, hääldus paranes ning praktika lõpus oli suhtlemine saksa keeles ladusam. Intervjuudes toodi välja, et keelekeskkonnas viibimine aitas aktiivse sõnavara hulka suurendada. Eriti positiivseks peeti võõrustajaperedes elamist ning igapäevast suhtlemist lisaks koolile ka vabal ajal saksa keeles. Tegemist on üliõpilaste enda subjektiivsete hinnangutega oma keeleoskuse paranemisele.

Leiti, et elamine kohalikes peredes andis väga palju projektile juurde, kuna see soodustas igapäevast suhtlemist saksa keeles ning andis panuse keeleoskuse paranemisele. Kaks tudengit 10-st ei elanud koolides praktikal olles kohalikus peres, vaid olid majutatud ühiselamutesse. Nemad rääkisid intervjuudes, et tundsid puudust, et ei saanud väljaspool kooli kohalikega nii palju suhelda (ühiselamus olles ei otsitud uusi kontakte, vaid suheldi interneti vahendusel oma perekonnaga, seega oma emakeeles) nagu nad seda soovinud oleksid.

Peredes elanud praktikandid tõid peres elamise eelisena välja, et praktikantidega suheldi saksa keeles, koos käidi väljasõitudel, oli olemas võimalus lugeda saksa keelset kirjandust (intervjuudes mainiti ajalehti ja ajakirju) ning vaadata televiisorist saksakeelseid saateid. Plussina toodi välja, et vähemalt üks pereliige töötas praktikabaasi koolis ning külaliskodus viibides oli alati võimalus iseseisvate tundide ettevalmistamisel saada keelelist

abi. Ühiselamus elanud tudengid ütlesid, et nendel oli selle võrra raskem ja oleksid teiste kogemusi kuulates ka meelsamini peredes elanud.

*6.3.3. Saksamaa kultuuri/eluolu puudutavate teadmiste areng.* Kõigepealt meenus uuritavatele seoses koolivälise ajaga see, milliseid linna ja kultuurisündmusi nad koos oma võõrustajaperedega külastasid ja seeläbi oma teadmisi Saksamaa kohta suurendasid. Kaheksa intervjuueeritava üliõpilase pered viisid tudengi nädalavahetustel kas kohalike vaatamisväärsustega tutvuma, suurematesse lähedalasuvatesse linnadesse või siis Läänemere äärde. Kõige enam külastati lähedalasuvat Hamburgi linna ning tutvuti linna vaatamisväärsustega. Lisaks käidi koos teatrietendustel, spordi- või muusikaüritusel. Mainiti seda, et üliõpilasi võeti kaasa perekonna sõprade/sugulaste juurde või laste sünnipäevadele, mis on ka üheks kultuuri osaks. Üks intervjuueeritav kirjeldas külalispere lapse sünnipäevast osavõtmist, kus külalised olid piraatideks maskeeritud ning sünnipäeva lõpus sai endale pisikese kingituse õnnega kinnikaetud korvist kaasa püüda. Võrreldes Soome või Eestiga ei ole Saksamaal nii levinud komme sünnipäevadel torti süüa; kirjeldatud sünnipäeval pakuti komme ja muffineid.

Intervjuudes toodi välja, et esimese asjana meenub neile seoses koolide külastamisega käitumiskultuur. Kõik intervjuueeritavad ütlesid, et nad pidasid Saksamaa koolide juures negatiivseks, et õpilased veetsid terve päeva koolis välisjalanõudes ning riidenagid asusid klassis, kuna puudus riidehoid. Üks intervjuueeritav ütles, et tema praktikakoolis oli seda tuleohutusnõuete seisukohalt põhjendatud (et lapsed saaksid vajadusel kohe koolimajast välja minna). Erinevuseks kodumaaga peeti, et Saksamaal võetakse karpides lõunasöök kooli kaasa (võileivad, puuviljad, jook, vms.). Söögi kaasavõtmist peeti positiivseks, kuna nii saab raha kokku hoida ja süüa seda, mis endale meeldib. See-eest ei meeldinud praktikantidele, et õpilastel on klassis vahetunni ajal söömine lubatud ja juua võis ka tunni ajal. Kõigis koolides olid olemas sööklad ja seal võis kaasavõetud einet süüa, ometi eelistasid paljud õpilased klassiruumis söömist ning päeva lõpus ei näinud klass enam puhas välja.

Praktika käigus saadi palju uusi teadmisi Saksamaa noortekultuuri kohta, näiteks noortekirjanduse, muusikaeelistuste, slängi ning vaba aja veetmise viiside kohta. Enda jaoks uue nähtusena nimetasid praktikandid tüdrukutele mõeldud hobuste alast kirjandust (raamatud, helisalvestised, ajakirjad), mis on Saksamaal väga populaarsed, kuid praktikantide kodumaal suhteliselt vähe tuntud. Veel on Saksa noortekultuurile omased noorte seas populaarsed kuuldemängud ja audioraamatud erinevate juttudega.

Saksa noored käivad intervjuueeritavate arvates tihedamini erinevates huviringides kui nende kodumaa noored; üheks põhjuseks on tudengite arvates erinevad majanduslikud võimalused eri riikides. Saksamaal on tudengite arvates populaarseimad huviringid poiste hulgas jalgpalliga seotud spordiringid ning tüdrukute seas ratsutamine.

*6.3.4. Uued kontaktid.* Intervjuudes toodi välja, et tänu praktikale saadi palju uusi tutvusi, näiteks võõrustajaperedega, projekti läbiviijatega, koolituste läbiviijatega, projektis osalenud tudengitega erinevatest riikidest (Eesti, Soome ja Leedu) ja praktikakoolide personaliga. Teiste riikide tudengitelt sai teadmisi nende kodumaa kohta ja kuna igast riigist oli kohal vähemalt kaks tudengit, andis see tudengitele praktika alguses kindlustunnet, et räägitust saadi õigesti aru (näiteks koolituste puhul - kuna ja kuhu oli vaja minna). Üks tudeng rääkis, et sai projektis osalemise käigus projekti korraldajatelt nõustamist ja materjale, kuna soovis hiljem Saksamaal pikemat koolipraktikat teha.

Praktika lõpus vahetati kogemusi, kuidas eri riikide praktikandid projekti kogesid ning milliseid tähelepanekuid tegid. Ainetunde ette valmistades oli võõrustajaperedes elamisest suur abi, muuhulgas aidati konspektid õigekirja osas üle vaadata ning anti nõu, milliseid meetodeid antud teemade puhul Saksamaal tavaliselt kasutatakse.

*6.3.5. Kogemus uues keskkonnas hakkama saamiseks.* Uuritavad pidasid oluliseks, et said proovida võõras keskkonnas hakkamasaamist ning õpetajakogemuse saamist teises kultuuris. Kõigepealt oli vaja kohaneda teise kultuuri elu-oluga, kommetega ning tuli aktiivselt suhelda mitte oma emakeeles, vaid saksa keeles. Projekti käigus suhtlesid tudengid koolitustel ja ühiste ettevõtmiste ajal saksa keele praktiseerimise eesmärgil omavahel saksa keeles.

Üks tudeng tundis pärast esimese nädala möödumist suurt koduigatsust, kuna ta ei olnud varem ilma pereta välismaal viibinud. Koduigatsust aitas leevendada võimalus kaastudengiga Lübecki võõrustajaperes olles emakeeles suhelda.

Intervjuudes ei keskendutud ainult praktika poolele, vaid üldisemalt projekti käigus saadud kogemustele. Nii Eesti, Soome kui ka Leedu tudengid leidsid, et Saksamaal on teistsugused söömistavad, kui nende kodumaal. Võõrustajaperedes elades täheldati, et sakslased eelistasid oma juurvilju mahetooteid (kemikaalidega töötlemata) müüvatest poodidest osta. Tudengeid üllatas, et Saksamaal nii palju võileibu ja saiakesi süüakse – hommikusöögiks ja õhtusöögiks olid tavaliselt pagaritooted, enamasti koos juustu või



moosiga. Sooja sööki söödi kord päevas. Erinevuseks kodumaaga peeti ka seda, et koolide sööklates oli võimalik osta friikartuleid praevorstiga, pitsat ja hot doge, mida praktikantide kodumaal teha ei saa. Leiti, et see on õige, et kodumaa koolides on rämpstoidu müümisele koolides piirangud seatud.

Uues keskkonnas tekkis huvi ülikoolis varemõpitud aktiivõppe meetodeid proovida, kuna õpilased olid aktiivõppe meetoditega harjunud. Lisaks õpihuvi tekkimisele avaldas klassi ees toimetulek ja head suhted õpilastega positiivset mõju tudengite enesekindluse kasvule tavapärasest erinevas keskkonnas hakkama saamiseks.

#### *6.4 Autorefleksioon projekti käigus saadud kogemustest*

*6.4.1. Vaadeldud tundide ja kooliürituste kogemus .* Praktika esimesel päeval kohtusin kooli direktori ning õppealajuhatajaga, seejärel tutvustati mind kooli personalile.

Võõrustajapere ema, kes töötab selles koolis prantsuse keele õpetajana, tutvustas mulle koolimaja ja õpilasi. Tundsind ennast koolis väga teretulnuna, kuna õpetajad tundsid minu tegemiste vastu suurt huvi. Kooli personal, õpilased ning ka lapsevanemad olid minu tulekust informeeritud ja oli näha, et kooli juhtkond ja kontaktisik olid korralikult läbi mõelnud, kes minuga praktika vältel tegeleb ja milliseid tegevusi mulle lisaks praktikale pakkuda on.

Juba enne praktikat olin mõelnud sellele, et tahaksin lisaks saksa keele tundidele ka teiste ainete tunde vaadelda, et Saksamaa koolielust paremat ülevaadet saada. Praktika käigus pakkusid õpetajad ise välja, et ma võiksin nende tunde vaatamas käia. Tihti oli mul võimalik mitme erineva tunni vahel valida. Olin meeldivalt üllatunud, kuna ei osanud nii suurt huvi oma tegemiste vastu oodata ja eeldasin, et pean ise hästi aktiivne olema, et praktikavälistes tundidesse kaasa saada.

Enne tundide andmist vaatlesin kokku 60 ainetundi erinevates ainetes. Kõige rohkem vaatlesin saksa keele ainetunde (37 tundi), lisaks vaatlesin veel teatriõpetust (5 tundi), kohaliku murraku tunde (5 tundi), maiskonnalugu (4 tundi), majandusõpet (2 tundi), religiooniõpet (2 tundi), arvutiõpetust (2 tundi), prantsuse keelt (2 tundi) ja matemaatika tundi (1 tund).

Iga päev vaatlesin vähemalt nelja ainetundi. Soovisin seeläbi saada võimalikult laiahaardelist pilti õpetamismetoodikatest ja sarnasustest ning erinevustest Eesti koolieluga. Vaatlusandmete ja juhendajatega räägitu põhjal sain teada, et Saksamaal lähtuti minu

praktikakoolis tunni ülesehituses mulle tuttavast Robert M. Gagnè õppetühiku mudelist (Gagnè, 1973). Metoodikas, võrreldes Eesti koolides praktika käigus jälgituga, väga suuri erinevusi välja ei tulnud. Vaadeldud tundides kasutati mitmeid aktiivõppe meetodeid, sealhulgas: ajurünnakut, rollimängu, paaristööd ja rühmatöö läbiviimist. Koolitustel räägiti, et Saksamaal kasutatakse palju aktiivõppe meetodeid, ent vaadeldud 8.-10. klassi tundides kasutati valdavalt iseseisvat tööd tekstidega, miniloenguid ja töölehtede täitmist. See-eest nooremate õpilastega kasutati tihti aktiivõppe meetodeid.

Arvan, et üheks põhjuseks, miks vaadeldud tundide õppemeetodid sarnanesid Eestis kasutatavatele, oli see, et tegu oli üldhariduskooliga, kus erinevate õpitulemustega lapsed õpivad ühes klassis koos (Saksamaal jaotatakse õpilased tavaliselt pärast neljanda klassi lõpetamist põhikooli, reaalkooli, gümnaasiumi või siis üldhariduskooli vahel ära, vt *pt sissejuhatust*). Sarnasused Eestis ja Saksamaal kasutatavate õppemeetodite vahel andsid mulle võimaluse läbi assimilatsiooni kasutada tuttavaid skeeme tundide läbiviimisel.

Üheks erinevuseks Eestis kogetuga oli minu jaoks see, et 5. – 7. klassi õpilased said tunnis erineva raskusastmega töölehtede vahel valida ning vastuste kontrollimiseks olid õpetaja laual lehed vastustega enesekontrolliks. Sellise õpetajapoolse lisatöö puhul mõistsin paremini, miks Saksamaal õpetajatele sealne koolisüsteem meeldib, kus õpilased erinevate koolitüüpide vahel ära jagatakse ning klassid seeleäbi taseme poolest homogeensemad on. Erineva raskusastmetega töölehtede kasutamine oli minu jaoks uus mõte ja saaksin seda tulevikus ka Eestis kasutada, seega on tegemist kohanemise ehk akommodatsiooniga.

Õppetundide läbiviimist põhikooli teise astme õpilastega lihtsustas see, et olid olemas niiõelda „koduklassid“. Iga klassi juurde kuulus abiruum, mida sai näiteks rühmatööde puhul kasutada. Kiiremini ülesannetega hakkama saanud õpilased said kõrvalruumis läbi erinevate õppemängude, teemakohaste ristsõnade või lisaülesannete oma teadmisi kinnistada. Viiendates ja kuuendates klassides viibis saksa keele, matemaatika ja inglise keele tunnis abiõpetaja, kes aitas õpilasi ülesannete tegemisel ning jälgis ruumis rühmatööde tegemist sel ajal kui, õpetaja viibis kõrvalruumis. Abiõpetaja olemasolu on väga hea, kui õpilased ei ole sama tasemega ning vajavad samaaegselt õpetaja abi ülesannete lahendamisel (näiteks erineva raskusastmega töölehed).

Viiendates ja kuuendates klassides olid seintel klassi reeglid õpetajate ja õpilaste allkirjadega ning tegevustega, mida korrarikkujad tegema pidid (näiteks tuleb teha referaat või ettekanne). Juhendaja rääkis, et õpilased kaasati otsustamisprotsessi, milliseid karistusi korrarikkumise puhul rakendatakse. Selline süsteem näis seal koolis väga hästi toimivat.

Lisaks klassi reeglitele nägin praktikal huvitavat ideed klassijuhataja tunni jaoks. Viiendates ja kuuendates klassides olnud nn „murekastid,“ kuhu sai anonüümselt kirju jätta ning klassijuhataja tunnis luges klassivanem kirjad klassi ees ette ja seejärel prooviti ühiselt probleemidele lahendusi leida. See oli hea, et klass esile kerkinud probleemidele ühiselt koos õpetaja abiga lahendusi leida proovis. See andis õpilastele läbi kohanemisprotsessi võimaluse näha kui palju erinevaid lahendusi ühe probleemi lahendamiseks olla võib.

Distsipliini tagamiseks kasutasid õpetajad 5. – 7. klassi õpilaste tunnis korralekutsumiseks: miimikat, keelamist, suusõnalist hoiatust, paaristöö tuli üksinda lõpetada või pandi korrarikkuja üksinda ette pinki istuma. Samu meetodeid olen ka Eesti koolides täheldanud. Praktika jooksul nägin ainult ühel korral, kui õpilasele päevikusse märkus kirjutati, enamasti piirduakse keelamise või miimikaga.

Minu jaoks oli erinevuseks Eestiga see, et kasutati vähem infotehnoloogilisi vahendeid, kuigi klassides oli õpetajal arvuti ja dataprojektorite kasutamise võimalus olemas. Vaadeldud tundides kasutasid õpilased õpetajatest rohkem infotehnoloogilisi vahendeid, enamasti referaate ja iseseisvaid töid ette kandes. Minu praktikakooli õpetajad ei olnud varem midagi e-koolist kuulnud. Rääkisin neile Eestis toimiva e-kooli võimalustest ning õpetajad arvasid, et tegemist on hea asjaga, millel oleks tulevikku ka Saksamaal.

Oma tähelepanekutesse kirjutasin, et võrreldes Eesti koolidega, ei pea Saksamaal koolis vahetusjalanõusid kandma, kuid samas peavad õpilased kõik vahetunnid (v.a. klassi söögivahetunni) kooli suures sisehoovis veetma, kus õpetajad korda valvavad. Ainult vihmase ilmaga ei pea välja minema. See, et õpilased vahetundide ajal väljas viibisid, oli minu meelest hea, kuid kuna vahetusjalanõud puudusid, olid klassides talvisel ajal põrandad määrdunud ning päeva lõpuks õhk tolmune. Erinevuseks Eesti koolidega oli veel see, et õpilased võisid tunni ajal klassis juua ja söögivahetunni ajal oma klassis kaasatoodud toitu süüa, kuigi koolil oli olemas suur söökla koos piisava arvuga istekohtadega nii sööklast ostetud toidu kui ka kaasavõetud söögi söömiseks. Enamasti olid õpilastel võileivad, puuviljad ja maiustused söögiks kaasas, kuid vahepeal võeti ka „Dönereid“ (hamburgeri sarnane kiirtoit) kaasa ning päeva lõpus levitasid kiirtoidu paberid prügikastis ebameeldivat lõhna.

Minu jaoks oli põnev näha kui aktiivselt üheksanda ja kümnenda klassi õpilased teatriringist osa võtsid. Ühes tunnis tehti videoharjutus ning ma nägin, kui palju läbi video iseenda kehakeele ja keelekasutuse kohta õppida võib. Ka tavalises tunnis saaks videoharjutusi õppimise eesmärgil kasutada. Üldse tundus Saksamaal ühistegevustest osavõtmine populaarne olevat. Grupi juhendaja rääkis, et teatriringist osavõtt on vabatahtlik ja

õpilastele tasuta, kuid kui juba grupiga liitutakse, siis tuleb korralikult kohal käia ja kellaaegadest kinni pidada, vastasel juhul jäädakse oma kohast ilma. Kuna huvi osalemise vastu oli suur, siis harjutas iga rolli kaks õpilast – see andis omakorda võimaluse haigestumise korral teises grupis sama rolli asetäitjat asendada. Aasta alguses kaasatakse õpilased teatritüki valiku otsustamisprotsessi ning aasta lõpus esinetakse näidendiga koolis ja võistlustel. Võistlustel on etendustega tunnustust leitud ning auhindu võidetud. Läbi näitlemise saavad õpilased oma esinemisuskust harjutada ja loovust rakendada. Ka keeleõppe tundides kasutati näidendite läbiviimist, näiteks „avatud uste päeval“ ettekandmiseks. Näitemängude kasutamine tunnis meeldis õpilastele. Lisaks etenduse harjutamisele olid õpilastele maskide ja lavadekoratsiooni ehitamise tunnid, mille käigus õpitava näidendi tarbeks dekoratsioone meisterdati.

Klassides, kus tunde esimest korda vaatlesin, palusid õpetajad mul Eestimaad tutvustada ja õpilaste küsimustele vastata. Huvi äratamist Eesti kohta näitlikustab kogemus, mis leidis aset vaadeldud arvutiklassis läbi viidud maiskonnaloo tunnis. Õpetaja andis kuuenda klassi õpilastele ülesandeks kaardilt Eesti riik üles otsida ning vaadata, mida nad veel selle maa kohta leiavad. Üks õpilane küsis õpetajalt, et kas nad võivad minu käest eestikeelseid sõnu küsida, õpetaja nõustus. Õpilasi hakkasid uued sõnad väga huvitama ja nad püüdsid moodustada eesti keeles lihtlauseid, näiteks „minu nimi on...“ või „minu lemmikloom on...“. Tunni lõpus ütles üks õpilane: „Meie kool rõõmustab väga ennast, et teie siin olemal!“ See oli minu jaoks nii emotsionaalne hetk – õpilased tundsid nii suurt huvi minu kodumaa vastu. Kuna tekitasin õpilastes huvi Eestimaa vastu ja nad püüdsid uusi keelelisi teadmisi tunnis rakendada, siis oli õpilaste jaoks tegemist akommodatsiooniprotsessiga.

Selle klassiga tekkis mul eriline side. Hiljem praktika käigus tervitasid selle klassi õpilased mind koolimaja peal alati eesti keeles ning tahtsid juttu ajada.

Lisaks tundide vaatlemisele ja andmisele osalesin erinevates kooliga seotud tegevustes ja sain seeläbi uusi teadmisi Saksamaa koolikorralduse kohta. Huvipakkuvad minu jaoks olid „praktikanädal“ ja „avatud uste päev“.

Minu võõrustajapere ema oli kümnnendas klassis klassijuhataja. Nädal enne praktika lõppu algas tema klassil praktikanädal, mida võib Eesti kontekstis „töövarju päevaga“ võrrelda. Saksamaa nädalase praktika jooksul vaatlevad õpilased valitud eriala inimest töö juures ning võimaluse korral täidavad lihtsamaid ülesandeid. Praktika eesmärgiks on anda õpilastele võimalus omal vabal valikul välja valitud eriala igapäevatööga lähemalt tutvuda. Praktika lõpus tuleb õpilastel koostada praktikapäevik. Kuna minu võõrustajapere ema oli

klassijuhataja, siis sain temaga kahes õpilaste praktikabaasis kaasas käia ja näha, millega õpilased tegelevad. Esimene õpilane viibis tolliametis praktikal ning oli praktika käigus kontoritööl, teine õpilane vaatles juuksuri igapäevatööd. Minu meelest on selline praktikanädal õpilastele väga hea, kuna saab aimu soovitud elukutse igapäevatööst. Minu arvates on nii Eesti „töövarju päev“ kui ka Saksamaal nähtud praktikanädal õpilaste jaoks väga tähtsad ning aitavad läbimõeldult elukutsega seonduvaid otsuseid langetada ning näha huvipakkuva eriala igapäevatööd.

Teine üritus, mis mulle meeldis, oli „avatud uste päev“. Minu jaoks oli uudne, et kool lasi „avatud uste päeva“ tarbeks infovoldikud trükkida, kus tutvustati kooli ning seal pakutavaid huvialadega tegelemise võimalusi. Direktor rääkis, et piirkonnas on õpilaste arv vähenenud ning huvitav ja hästi korraldatud „avatud uste päev“ on suurepäraseks võimaluseks tuua oma kooli rohkem õpilasi. Piirkonna koolidel olid infopäevad erinevatel nädalavahetustel. Ürituse organiseerimisse olid kaasatud aktiivselt nii kooli personal kui ka lapsevanemad ja õpilased, näiteks lapsevanemad küpsetasid kooke, mida odava hinna eest kohvikus müüdi, lõpuklasside õpilased jagasid saabujatele informatsiooni ja aitasid klasse üles leida. Klassides toimusid näidistunnid ning näitemängude ettekanded kooli õpetajatelt ning õpilastelt. Populaarne oli keemia õpetaja näidistund, mille käigus õpilased ja külalised apteegist ostetud vahendite abil näokreemi valmistada said. Mina aitasin koos ühe abiõpetajaga viienda klassi õpilasi näidendi tarbeks kostümeerimisel. Ülejäänud päeva olin vaba ja sain erinevaid ettekandeid ning üritusi jälgida. Eriti meeldis mulle probleemõppe käigus kuuenda klassi õpilaste kirjutatud ja lavastatud film koolikiusamise vastu võitlemiseks, mida „avatud uste päeval“ ka teistele esitleti. Projekt jättis läbimõeldud ja tervikliku mulje, mis andis mulle nägemuse, kuidas kooli ürituste organiseerimisse saab kõiki kooliga seotud inimesi kaasata.

Praktika eelviimasel nädalal kutsus kooli õppealajuhataja mind koolikollektiivi ühisele Itaalia restorani külastusele. Koolipere koosviibimine kestis hilise õhtuni ning kohale olid palutud ka juba pensionil olevad õpetajad. Huvitav oli kuulata juba pensionil olevate õpetajate jutte nende õpetajaameti ajast ning vahetada kogemusi erinevate õppemeetodite kasutamise osas. See oli nii positiivne, et kooli juhtkond pidas meeles endiseid kolleege ning neid ei jäetud ühisüritusest kõrvale. Seda võiks ka Eestis praktiseerida.

Projekti käigus saadud kogemuste puhul pidasin sarnaselt teistele osalejatele tähtsaks läbi aktiivse suhtluse saksa keelt emakeelena kõnelejatega keeleoskuse paranemist, Saksamaa koolielu ja kultuuri puudutavate teadmiste ja kogemuste saamist ning saadud õpetajatöö

kogemust. Enne praktikakooli suundumist saadud koolitused Lübeckis andsid juurde teadmisi Saksamaa koolikorralduse kohta. Väga hea oli see, et saime koos teiste projektis osalejatega Lübeckis kahes koolis tunde vaatlemas käia ning hiljem võrdlesime saadud tähelepanekuid.

*6.4.2. Iseseisvalt antud tundide kogemus.* Andsin praktika käigus iseseisvalt kaheksa saksa keele tundi, lisaks kaks haigestunud õpetaja poolt ettevalmistatud materjalidega asendustundi. Praktika alguses tundus hirmutavana mõte, et lähen saksa keelt õpetama seda emakeelena kõnelejatele ja kõige enam kartsin rääkides teha keelelisi vigu. Huvi kogeda midagi uut oli hirmust eksimuste ees siiski suurem ning sisendasin endale enne praktikat, et ka vigadest saab õppida - olin tulnud praktikale sooviga ennast täiendada ning saada uusi kogemusi. Läbi praktikakogemuse ja tagasiside õppisin ennast õpetajarollis paremini tundma. Sain nii juhendajatelt kui ka õpilastelt positiivset tagasisidet oma lauseehituse ning sõnavara hulga kohta – seega sain teadlikumaks oma tugevatest külgedest. Põhilised vead olid seotud valede artiklite kasutamisega – sain teada, mida oleks vaja parandada ning kasutan seda teadmist oma edasistes õpingutes.

Kõige märgatavam muutus minu jaoks oli tundide läbiviimisel selles, et tunnis erinevatele tegevustele kuluva aja ettenägemine paranes ning seeläbi muutus tunnikonspektide koostamine lihtsamaks ehk kohanesin keskkonnaga. Praktika alguses tundus aja planeerimine kõige keerulisema asjana tundide ettevalmistamisel. Praktikakogemus ja juhendajalt saadud nõuanded aitasid tundides tegevustele kuluvat aega paremini ette näha.

Iseseisvalt antud tundides omandasin õpetajatööks kasulikke kogemusi tundide planeerimise ja läbiviimise osas. Täheleddasin projektis osalemise käigus oma keeleoskuse paranemist ning uute erialaste väljendite õppimist, tutvusin Saksamaa kultuuriga (võõrustajapere igapäevaelu, linnade ja vaatamisväärsuste külastused, õpilaste käitumiskultuur koolis, jms.), sain juurde uusi tutvuseid, mida saan hilisemas töös õpetajana kasutada ning kogesin, et saan uues keskkonnas õpetajana klassi ees hakkama.

Praktika käigus tõusis enesekindlus õpetajarollis hakkamasaamise osas, sain keelelist praktikat ja tundide ettevalmistamise kogemust harjumuspärasele erinevas keskkonnas. Teises keelekeskkonnas koos saksa keelt emakeelena rääkiva juhendajaga minu tegevust analüüsides muutusin teadlikumaks oma keelekasutusest ning vigadest, mida saksa keelt rääkides teen – seega sain teada, millega oma edasistes keeleõpingutes arvestada.

Minu jaoks oli tähtis teises kultuuris hakkamasaamise kogemus. Uues keskkonnas aitasid mul oludega kohaneda nii varasemad kui ka Lübecki koolitustelt saadud eelteadmised

Saksamaa kultuuri ja koolikorralduse kohta ja vaatluspraktika enne iseseisvalt antud tunde. Sain nii vaatlemise kui ka juhendajatega suhtlemise läbi kinnitust, et Saksamaal kasutatakse sarnaseid meetodeid nagu Eesti koolides ning seega sain läbi assimilatsiooni rakendada varem omandatud skeeme tunni läbiviimiseks.

Praktika käigus suutsin uute oludega kiiresti kohaneda ning kontaktide loomine uute inimestega oli minu jaoks kerge, kuna õpilased ja õpetajad olid minu suhtes positiivselt meelestatud ning tundsid minu tegemiste vastu suurt huvi. Head suhted kolleegide, võõrustajapere ja õpilastega tõstsid minu enesekindlust ning positiivne tagasiside juhendajatelt andis mulle kinnitust, et sain tundide andmisega Saksamaal hästi hakkama. Jäin saadud kogemustega väga rahule ning leian, et praktika välismaal oli minu isikliku arengu jaoks igati kasulik.

*6.4.3. Näide iseseisvalt antud saksa keele tunnist.* Praktika käigus andsin 9-nda klassi õpilastele tunni teemal töö tekstidega poolt- ja vastuargumentide leidmiseks ning leitud argumentidele toetudes toimus väitluse läbiviimine. Toon näiteks selle tunni, sest see oli minu esimene iseseisvalt antud tund Saksamaal ja selles tunnis kasutasin enda jaoks uut meetodit.

Juhendaja oli eelmisel tunnil väitlemise teemaga algust teinud ning ma jätkasin alustatud teemat. Väitluse läbiviimist kergendas see, et ülikoolis õpingute käigus olin väitlemist õppinud ja näidistunde väitlemise teemal näinud, kuid ise ei olnud varem väitlemist tunnis läbi viinud – seega oli tegemist minu jaoks uue meetodiga.

Kõigepealt vaatasin üle oma vaatlusandmed eelnenud tunni kohta ning seejärel vastavalt Schleswig-Holsteini liidumaal kehtivale õppekavale (Institut für Qualitäts..., s.a.) püstitasin tunni teema. Tunni õpiväljundiks oli, et õpilased oskavad tekstidest poolt ja vastuargumente leida, hinnata argumentide sobivust ning kasutada leitud argumente väitluse käigus. Tunni ülesehitusel lähtusin omaale tuttavast ülikoolis õpitud Robert M. Gagnè õppeühiku mudelist (Gagnè, 1973). Tahtsin väärtuste poole pealt sisse tuua tervisliku toitumise teema. Leidsin erinevaid seisukohti kajastavad tekstid teemal „geneetiliselt muundatud toiduained“. Juhendajaga vaatasime päev varem konspekti üle ning lähtuvalt juhendaja soovitustest viisin sisse mõned muudatused.

Tunni häälestuse osas rääkisin õpilastele, mis tunnis toimuma hakkab ja et jätkame väitluse teemaga. Lasin õpilastel meelde tuletada, mida nad eelmises tunnis väitlemise kohta õppisid (kirjutasin tahvlile eelmisel tunnil õpitud väitluse reeglid). Uurisin, mida õpilased

geneetiliselt muundatud toiduainetest teavad ning kas need peaksid poodides eraldi märgistatud olema.

Juhendaja ütles hiljem, et eesmärgid olid õpilastele arusaadavalt esitatud. Märkasin, et võrreldes Eesti õpilastega, meeldib sakslastele palju enam tunnis sõna võtta. Õpilased tahavad oma arvamust isegi siis avaldada, kui nad vastuse õigsuses päris kindlad ei ole. Juhendaja rääkis, et Saksamaal saavad õpilased tunnis suulise aktiivsuse eest eraldi hinne (tunnistusele läheb küll üksainus hinne, aga suulist osa hinnatakse veerandi keskel eraldi). Vähemaktiivsetel õpilastel on võimalus referaadi ja selle ettekandmise läbi suulist hinnet tõsta. Minu meelest on tegemist hea ideega ja seda saaksin ka Eestis tunde läbi viies kasutada.

Seejärel jagasin laiali paljundatud lehed (õpilased said need hiljem oma õpimappi lisada) ning andsin ajalimiidi, kaua tekstidega töötamiseks aega on. Ajakavas püsimit aitas see, et mul oli eelnevalt koostatud tunnikonspekt tegevustele planeeritud ajaga ning tundi läbi viies jälgisin, et püsiksin ajakavas.

Tunni käigus toimus töö tekstidega, kus iga õpilane pidi iseseisvalt kolm poolt ja kolm vastuargumenti leidma, pärast võrreldi saadud tulemusi ning iga õpilane ütles ühe poolt- või vastuargumendi (argumendid kirjutasin tahvlile). Iseseisva töö ajal käisin klassis ringi. Kui märkas, et õpilane tegeleb tunnis kõrvaliste asjadega, siis läksin õpilase juurde ja küsisin kas ta vajab abi. Paar õpilast küsis argumendi formuleerimisel abi ja pöördusin klassi poole, et ühiselt hea lahendus leida.

Eelmisel päeval konspekti üle vaadates soovitas juhendaja väitlusele järgneva arutelu jaoks rohkem aega jätta, kui ma arvestanud olin. Esialgu plaanisin lasta õpilastel tekstid ette lugeda, kuid juhendaja soovitas anda kindel aeg tekstide lugemiseks – seeläbi jäi rohkem aega väitluse lõppu planeeritud arutelu läbiviimiseks. Juhendaja pööras tähelepanu sellele, et aega tuleb tunnis läbiviidavatele tegevustele planeerida lähtuvalt õpitulemustest. See tähelepanek aitas mind teiste tundide puhul paremini aega planeerida. Juhendaja kiitis mind, et klassis ringi liikusin ja õpilaste kaasatootamist jälgisin, kuna see aitas distsipliiniprobleeme ennetada.

Kirjutasin õpilaste leitud argumendid tahvlile. Väitluse tarbeks oli vaja kohtunikku; üks poiss oli vabatahtlikult nõus kohtuniku rolli võtma. Edasi oli vaja õpilased kahte gruppi jaotada. Kasutasin gruppide moodustamisel loosimist – loosiga saadud punase või roheline paberiga kommi alusel jaotuti gruppidesse ning valmistuti väitluseks – kumbki grupp sai välja valida kolm väidet ja ise otsustada, kellele millised rollid rollikaartide alusel väitluse jaoks antakse.



Väitlus toimus eelmisel tunnil õpitud ülesehituse järgi (õpilased kasutasid õpimapis olevat mudelit väitluseks valmistumisel) - kõigepealt tervitati ja tutvustati oma gruppi, esitati definitsioonid (geneetiliselt töödeldud toiduainete müügi lubamine/keelustamine Saksamaal), siis kordamööda poolt- ja vastuargumendid, seejärel toimus risküsitlus ja argumentide ümberlükkamine, väitluse lõpetamine ja tänamine ning kohtuniku poolt võitjagrupi väljakuulutamine.

Väitluse käigus tegin märkmeid selle kohta, mis õpilastel hästi õnnestus ja millised kohad peaks veel üle rääkima. Väitlusele järgnes arutelu väitluse õnnestumise kohta ning mis tundus kergena, mis raskena. Andsin õpilastele positiivset hinnangulist tagasisidet. Tunni lõpus tänasin õpilasi aktiivse osavõtu eest.

Juhendajale meeldis, et tegin märkmeid ja tagasiside osas lasin õpilastel arvamust avaldada, millised argumendid olid nende arvates parimad ja miks. Etnograafilise uurimuse põhieesmärgiks on eneserefleksioon – mida me õpime enda kohta läbi teistelt saadud tagasiside (Chiseri-Strater, s.a.). Kui küsisin oma keeleliste vigade kohta, siis ütles juhendaja, et esines mõningaid vigu artiklitega, kuid need ei häirinud arusaamist ning tema meelest pisivead pigem aitasid mind, kuna oli näha, et õpilased soovisid mind aidata – nad olid väga abivalmid ja toetavad (aitasid aktiivselt argumentide formuleerimise osas). Huvitav oli juhendaja tähelepanek, et kui mul oli aega vastuse üle järele mõelda, et siis ma enamasti grammatilisi vigu ei teinud.

Väitluse läbiviimise kogemus õppetunnis oli minu jaoks uus kogemus ning vajab läbi akommodatsiooni kohandamist varsemate mõtteskeemidega. Kasutaksin väitlust, kui ühte aktiivõppe meetodit, läbi assimilatsiooni ka Eestis saksa keele tunde andes.

## 7. Tulemused

Uuritavate projektis „*Lühipraktika*“ osalemise põhjused:

- Praktikakogemuse saamine välisriigis ning praktika eest saadavate ainepunktide kas täielik või osaline arvestamine õppekavas;
- Soov parandada oma võimalusi tööturul;
- Soov täiendada varasemat keeleoskust;
- Huvi Saksamaa kultuuri vastu;
- Otsust projektist osa võtta toetasid projekti sobimine õpingutega ning majanduslike kulude katmine stipendiumi näol.

Enne praktikale asumist sooviti grammatika alaseid koolitusi.

Projekti esimesel nädalal pakuti erinevaid koolitusi, neist enda jaoks tähtsamaks pidasid tudengid koolitusi teemadel:

- Grammatika õpetamine läbi mängude ja aktiivõppe meetodite (oluliseks peeti ülesannete läbimängimist koolituse käigus);
- Tänapäeva noortefilmid Saksamaal ning filmide kasutamine õppetöös;
- Saksamaa koolisüsteemi tutvustamine liiduriikide lõikes ning tudengite koduriigi (Eesti, Soome, Leedu) koolisüsteemide tutvustamine üliõpilaste endi poolt;
- Elulookirjelduse ja motivatsioonikirja koostamine saksa keeles;
- Projekti raames oleks soovitud lisaks saada koolitusi probleemidest Saksamaa koolides, distsipliiniprobleemidest ja nendega toimetulekust.

Projekti käigus saadud kogemused tudengite tõlgenduste põhjal:

- Õpetajatöö kogemus;
- Keelekeskkonnas viibimine avaldas subjektiivsete hinnangute põhjal positiivset mõju aktiivse sõnavara suurenemisele, saksa keelse suhtlemisoskuse ja häälduse paranemisele;
- Saksamaa kultuuri, õppekorraldust ja koolielu puudutavate teadmiste areng;
- Uute kontaktide saamine;
- Kogemus uues keskkonnas hakkama saamiseks.

Autorefleksioon projekti käigus saadud tulemustest:

- Uues keskkonnas aitasid kohaneda: praktikale eelnenud koolitused, vaatluspraktika enne iseseisvalt antud tundide andmist, hea läbisaamine võõrustajapere, juhendajate ja kooli personaliga, sarnaste õppemeetodite kasutamine Eesti- ja Saksamaa koolides.
- Sarnasused enda ja projektis osalenud tudengite kogemuste vahel (õpetajatöö kogemus, keeleoskuse paranemine, Saksamaa kultuuri ja koolielu puudutavate teadmiste areng, uute kontaktide saamine, uues keskkonnas hakkamasaamine).
- Teadlikkuse kasv oma tugevatest ja nõrkadest külgedest õpetajarollis olles.
- Teadlikkuse kasv oma saksa keele tasemest.

## 8. Arutelu

Bakalaureuseastmes uurisin „*Koolikümbluse*“ projektis osalevaid õpetajakoolituse tudengeid, magistriõppes avanes mul võimalus võtta osa rahvusvahelisest projektist õpetajakoolituse tudengitele ning uurida nende projekti käigus saadud kogemusi ja tõlgendusi saadud kogemustele. Etnograafilise uurimuse puhul ei piirduta sõnaselgelt püstitatud hüpoteeside kontrollimisega, kuna kui läheneda ilmingule mingite sõnaselgelt püstitatud hüpoteeside kaudu, ei ole võimalik nähtuse tõelist olemust avastada, sest eelnevad oletused pimestavad meid (Genzuk, 2003; Laherand, 2008).

Uurimuse eesmärgiks oli uurida projektis osalemise põhjuseid, osalejate tõlgendusi projekti käigus koolitustel saadud kogemustele ning reflekteerida ja analüüsida projekti „*Lühipraktika*“ käigus saadud andmeid. Uuritavad jagasid oma kogemusi ning hinnanguid projekti käigus külastatud koolitustele ja praktikakogemusele ning rääkisid põhjustest, mis mõjutasid neid projektist osa võtma.

Uurimuse käigus selgus, et tudengid võtsid „*Lühipraktika*“ projektist osa, kuna soovisid saada praktikakogemust välisriigis, parandada oma võimalusi tööturul, täiendada oma varasemat keeleoskust ning saada uusi teadmisi Saksamaa kultuuri kohta. Tudengid soovisid küll välisriigis praktikakogemust saada, kuid samas oli tähtis, et ei peaks praktilal osalemise tõttu ülikooliõpinguid pikendama ja et praktikat arvestataks vajadusel tudengite päritoluriigi ülikoolis ühe osana kohustuslikust praktikast. Väga oluliseks peeti projektis osalemise kulude katmist stipendiumiga.

Lisaks uuritavate kogemustele keskendub üks osa tööst minu, kui uurija, autorefleksioonile. Intervjueerisin ja küsitlesin projektis osalejaid erinevatest riikidest (Eesti, Soome ja Leedu). Intervjuud olid etnograafiliseks materjaliks, mis aitasid mul paremini enda kogemust mõista ning analüüsida ning toetavad etnograafilist lähenemist, mille käigus uurijana osalesin „välitööl“, mis on etnograafilise uurimuse tähtsaks osaks (Laherand, 2008). Nagu Chiseri-Strater (s.a.) on öelnud, siis etnograafilise uurimuse põhieesmärgiks on eneserefleksioon – mida me õpime enda kohta läbi teistelt saadud tagasiside. Arvan, et autorefleksioon on õpetaja arengule väga tähtis, kuna aitab mõtestada ning reflekteerida oma tegevust ja analüüsida kogetut.

Enne praktikale suundumist lootsin saada ja laiendada oma teadmisi Saksamaa ja sealse koolikorralduse kohta ning läbi praktika siduda ülikoolis omandatud teadmised praktikaga. Autorefleksiooni osas toetun Piaget` intellekti arengu teooriale, mille järgi

kujuneb inimese intellekt assimilatsiooni ja akommodatsiooni käigus läbi keskkonnaga kohanemise (ehk adaptatsiooni) ja skeemide korrastamise kaudu. Assimilatsioon ehk samastumine leiab aset siis, kui saame teadvusesse salvestunud skeeme uues situatsioonis või keskkonnas kasutada nii, nagu need meie teadvusesse salvestunud on (Krull, 2000). Kuna käesolevas uurimuses selgus, et Eestis ja Saksamaal kasutatavad õppemeetodid olid sarnased, siis võimaldas see mul läbi assimilatsiooni varemõpitud skeeme uude keskkonda üle kanda ja neid kasutada. Olukordades, kus tuli teadvusesse salvestunud kogemusi muuta ning uusi mõtteskeeme varasematega kohandada, nimetab Piaget' (1996) akommodatsiooniks ehk kohanemiseks. Töös on välja toodud probleemsituatsioon, mille käigus uuritav püüdis lahendust leida olukorrale, kus õpilased jätsid kodutöö tegemata (Saksamaa koolides ei ole kodutööde andmine nii levinud nagu uuritavate kodumaal). Uuritav püüdis läbi assimilatsiooni omale tuttavaid skeeme kasutada ja õpilased peale tunde jätta. Varasemad skeemid ei sobinud uues keskkonnas hakkamasaamiseks. Teadmiste ja väliskeskkonnast tajutava vahele tekkis ebakõla, mida uuritav püüdis läbi arutelu teiste projektis osalenud tudengitega vähendada, saavutamaks tasakaalu teadmiste ja tajutu vahel.

Praktika käigus aitasid mul uues keskkonnas oludega kohaneda praktikale eelnenud koolitused ja vaatluspraktika enne iseseisvalt antud tundide andmist. Koolituste ja vaatluste käigus saadud uued teadmised näiteks kodutööde andmise osas aitasid mul tunde andes paremini hakkama saada. Praktika käigus saavutasin tasakaalu seeläbi, et läbi praktikal kogetu said mõtteskeemid korrastatud (sain uusi teadmisi Saksamaa koolikorralduse, õppemeetodite, jm kohta) ning seeläbi sain iseseisvalt antud tundide andmisega, nii enda kui ka juhendajate hinnangul, hästi hakkama.

Uurimuse tugevuseks on see, et tegemist oli esimese uuringuga projekti „*Lühipraktika*“ kohta. Piiranguks oli minu arvates see, et tegemist oli lühiajalise praktikaga ja ma tundsin uuritavaid ning see võis nende vastuseid kallutada. Edaspidistes töödes võiks uurida, kas välismaal õppinud või praktiseerinud õpetajad võtavad oma kogemused välismaal õpetamisest Eestisse kaasa.

Käesolev magistritöö annab ülevaate sellest, milliseid kogemusi praktikaprojekt õpetajakoolituse tudengitele nende konstrueeritud tõlgentuste kaudu annab.

## 9. Kokkuvõte

Käesoleva etnograafilise magistritöö „Refleksioon Saksamaa koolipraktikale tuginedes“ raames koguti andmeid ning uuriti 23.01.2012 – 24.02.2012 Saksamaal Schleswig-Holsteini liidumaal toimunud projektis „*Lühipraktika*“ osalejaid.

Töö eesmärgiks, oli uurida, kuidas osalejad tõlgendasid projekti käigus saadud kogemusi ning kohanesid ja said hakkama võõras keskkonnas uute oludega. Lähtudes uurimuse eesmärgist, said püstitatud uurimusküsimused:

- Millistel põhjustel osaleti projektis?
- Kuidas hinnati projekti käigus saadud koolitusi?
- Kuidas tõlgendasid osalejad projekti käigus saadud kogemusi?

Projektis osales kümme naissoost õpetajakoolituse magistriastme tudengit vanuses 22-35 aastat. Projekti raames toimusid esimesel nädalal Lübeckis koolitused, seejärel suundusid üliõpilased praktikakoolidesse. Tudengid viibisid praktikakoolides ajavahemikul 31.01.2012 – 22.02.2012. Selle aja jooksul vaadeldi praktikakoolides ainetunde ning anti iseseisvalt vähemalt kaheksa saksa keele tundi. Valimi moodustasid projektis osalenud tudengid erinevatest riikidest (4 tudengit Eestist, 4 tudengit Leedust ja 2 tudengit Soomest).

Projektis osalenud uuritavatega viidi esmalt läbi struktureerimata grüpiintervjuu. Pärast grüpiintervjuu osalist transkribeerimist viidi iga grüpiliikmega läbi individuaalne intervjuu (kokku 9 intervjuud). Intervjuud olid etnograafiliseks materjaliks, mis aitasid uurijal enda kogemust paremini mõista ning analüüsida; intervjuud toetavad etnograafilist lähenemist, mille käigus uurija osaleb „välitööl“. Järgmise etapina viidi läbi kvalitatiivne analüüs intervjuude transkriptide kodeerimise ja kategoriseerimisena. Seejärel toimus töö kokkupanek ja vormistamine.

Töö annab ülevaate sellest, kuidas tudengid projektis osalemist tajusid ning milliseid õpetajatöö alaseid kogemusi ning oskusi omandati.

**Märksõnad:** *õpetajakoolituse tudeng, õpetajatöö kogemus.*

## 10. Summary

The current ethnographic dissertation ‘Refleksioon Saksamaa koolipraktikale tuginedes’ (‘Reflection based on school practice in Germany’) collected data and studied the participants who were involved in the project ‘Short time internship’ that took place from January 23rd to February 24th 2012 in Schleswig-Holstein district, Germany.

The aim of the study was to explore how the participants interpreted their gained experiences from the internship. According to the aim the following questions have been raised:

- What was the purpose of the participation in the project?
- What were the evaluations of the project course?
- How did the participants interpret their from the internship gained experiences?

Ten pedagogy postgraduate students, aged between 22-35 years, took part in the project.

During the first week of the project the participants were involved in the training sessions that took place in Lübeck. The project took place from January 23rd to February 24th 2012, The students were in practice schools from January 31st to February 22nd 2012. After that the students were allocated to the schools for their practice. Students had been working in the schools from January 31st to February 22nd 2012. During this period the students observed the lessons and gave at least eight German language lessons. The sample was formed by the students who took part in the project, representing different countries: four students from Estonia, four students from Lithuania and two students from Finland.

An unstructured group interview was organised first by me. After transcribing the group interview, individual interviews took place with each participant (nine interviews in total). The interviews were the ethnographic data that helped the researcher to understand and analyse her experience better and they support the ethnographic approach, during which the researcher participates in ‘the field study’. After interviews a qualitative research method was used to code and categorise the transcripts. As a next step the work was put together in an appropriate format.

The dissertation will give an overview of how students perceived the project and what teaching experience and skills were gained during the participation in the project. During the research the analysis is carried out about the experience gained from ‘Short time internship’ project and the effect of the project to teacher training is researched.

**Keyword:** *teaching practice student, teaching experience.*

## **11. Tänuõnad**

Täna projekti „*Lühipraktika*“ korraldajaid ja läbiviijaid, samuti praktikakooli juhtkonda ja õpetajaid ning uurimuses osalenud tudengeid, kes andsid loa uurimuse läbiviimiseks, aidates seeläbi kaasa käesoleva uurimuse valmimisele. Eriline tänu töö juhendajale Tiiu Kadajasele abi ning positiivse ja innustava toetuse eest. Aitäh teile!



## **12. Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kuupäev:

Allkiri:

### 13. Kasutatud kirjandus ja allikad:

Atkinson, P., & Hammersley, M. (1995). *Ethnography: principles in practice*. (2nd ed.). London; New York: Routledge.

Baum-Valgma, T., & Šmõreitšik, A. (2010). *Aktiivõppe võtted eesti keele ja kultuuri õpetamiseks kutseõppeasutustes. Käsiraamat*. Tallinn: Trükitud OÜ Vali Press.

Beard, R. M. (1969). *An outline of Piaget`s developmental psychology for students and teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality* (4th ed.). London: Penguin Books.

Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2nd ed.). London and New York: Routledge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

Chiseri-Strater, E. (s.a.). Turning In upon Ourselves: Positionality, Subjectivity, and Reflexivity in Case Study and Ethnographic Research. Külastatud aadressil [http://joemoxley.org/sites/Joe\\_Moxley/research/AssignedReadings/Jennie%20Dauterman,%20Social%20and%20Institutional%20Power%20Relationships.pdf](http://joemoxley.org/sites/Joe_Moxley/research/AssignedReadings/Jennie%20Dauterman,%20Social%20and%20Institutional%20Power%20Relationships.pdf)

Deutsche Auslandsgesellschaft (2012). *Mini-Referendariat*. Külastatud aadressil <http://www.deutausges.de/mini-referendariat.html>

*Erasmus – Fakten, Zahlen und Trends: Die Förderung der europäischen Union des Austausches von Studierenden und Hochschulpersonal sowie der Hochschulzusammenarbeit*. (2012). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Külastatud aadressil: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus1011\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus1011_de.pdf)

European Commission (2010). *Outgoing Erasmus students from 1987/1988 to 2009/2010*. Külastatud aadressil [http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm)

Gagnè, R. M. (1973). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens – Beiträge zu einer neuen Didaktik*. (3th ed.). Hannover: Schroedel Verlag

Genzuck, M. (2003). *A synthesis of Ethnographic Research*. University of Southern California.

Institut für Qualitätsentwicklungen an Schulen Schleswig-Holstein (s.a.). *Lehrpläne für allgemein bildende Schulen – Deutsch (Sek I)*. Külastatud aadressil

<http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=125>

Kerge, M. (2010). *Etnograafia koolikümbluses osalemisest*. Publitseerimata bakalaureusetöö, Tartu Ülikool.

Kidron, A. (1999). *122 õpetamistarkust*. Tallinn: Andras & Mondo.

Kiisler, K. (2005). *Erasmuse üliõpilasvahetus Eestis 1999-2004*. Publitseerimata magistratöö, Tartu Ülikool.

Krips, H. (2011). *Konfliktidest ja suhtlemisoskusest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: Atlex.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ kirjastus.

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Landesregierung Schleswig-Holstein (s.a.). *Allgemein bildende Schulen – ein Überblick der Schularten in Schleswig-Holstein*. Külastatud aadressil [http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen/Allgemeinbildende\\_Schulen\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen/Allgemeinbildende_Schulen_node.html)

Landesregierung Schleswig-Holstein (s.a.). *Gemeinschaftsschule*. Külastatud aadressil [http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Bildung\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Bildung_node.html)

*Mitmetahuline hariduskoostöö – Eesti kogemus* (s.a.). Külastatud aadressil:

<http://www2.archimedes.ee/hkk/File/Programmide%20uuringud/Haridusprogrammide-raamat.pdf>

Piaget, J. (1996). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde – Gesammelte Werke*. (4th ed.). Stuttgart: Klett.

*Rahvusvahelise õpirände mõju Eesti haridustöötajatele Euroopa elukestva õppe programmi kogemuse põhjal* (s.a.) Külastatud aadressil

<http://www2.archimedes.ee/hkk/File/LLP%20opirande%20moju%20hindamine/LLP-opirande-moju-luhiversioon-eesti-keeles.pdf>

Schneider, S. L., & Tiebenb, N. (2011). A healthy sorting machine? Social inequality in the transition to upper secondary education in Germany. *Oxford Review of Education*, 37(2), 139-166.

Sihtasutus Archimedes (s.a.). *Erasmus*. Külastatud aadressil

<http://www2.archimedes.ee/hkk/index.php?leht=93>

Tartu Ülikool (2009). *Tartu Ülikooli arengukava 2009-2015, rakenduskava 2010-2013*.

Külastatud aadressil

[http://www.ut.ee/sites/default/files/livelink\\_files/tartu\\_likooli\\_arengukava\\_2009-2015\\_rakenduskava\\_2010-2013\\_0.pdf](http://www.ut.ee/sites/default/files/livelink_files/tartu_likooli_arengukava_2009-2015_rakenduskava_2010-2013_0.pdf)

Teo, W. T., Tan, A.-L. (2011). Realities of Curriculum and Teaching: Revelations From Singapore Teachers' Meta-reflections. *US-China Education Review B* 5, 601-612.

Vakmann, K. (2012). *Comeniuse õpetajapraktika programmi mõju analüüs*. Tartu. Külastatud aadressil: [http://archimedes.ee/wp-](http://archimedes.ee/wp-content/uploads/2013/04/Comenius_Anal%C3%BC%C3%BCs.pdf)

[content/uploads/2013/04/Comenius\\_Anal%C3%BC%C3%BCs.pdf](http://archimedes.ee/wp-content/uploads/2013/04/Comenius_Anal%C3%BC%C3%BCs.pdf)